LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DA UN PASO AL FRENTE



OEI

OEI

Este documento fue elaborado en el marco del eje de acción de la OEI "Educación artística y cultural", dentro de la línea estratégica: "Fomento de la cultura iberoamericana", del programa presupuesto de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), aprobado para el bienio 2023-2024.

Autoras:
Marián López Fernández-Cao
Gemma Carbó
Lucina Jiménez
Paula Ariane da Silva Moraes

Coordinación técnica:
Irene Aláez
Cristina Calleja

Dirección:
Natalia Armijos

EDICIÓN 2023

C/ Bravo Murillo, 38 28015 Madrid, España
oei.int

Corrección de textos: Ana Hernández Pereira
Diseño y maquetacion: Mónica Vega Bule

Esta publicación debe citarse como: Jiménez, Lucina; Carbó, Gemma; López Fernández Cao, Marián; Moraes, Paula Ariane da Silva, Aláez, Irene (coord.); Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ed.) (2023). *La educación artística da un paso al frente.*

Índice de contenido

01

PRESENTACIÓN

Una de las prioridades de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) para el nuevo bienio, recogida en el Programa-Presupuesto 2023-2024, es el fomento de la cultura iberoamericana, que asocia nuestro inagotable capital cultural al concepto de ciudadanía cultural: lo cual se logra cuando tenemos comunidades conscientes de la importancia de la cultura en la vida del ser humano, de manera individual y colectiva.

Las artes contribuyen a una educación integral, por ello desde– la OEI seguimos impulsando políticas públicas que promuevan la presencia de la educación artística en los currículos de los países de la región. Estos esfuerzos también están conectados con el fomento de las nuevas competencias y su relación con el conocimiento científico y tecnológico, piezas clave en la formación de ciudadanos iberoamericanos más comprometidos con su entorno inmediato y los valores de su región.

La Carta Cultural Iberoamericana (CCI), instrumento político de cooperación que orienta la acción cultural en la región de Iberoamérica, señala como uno de sus principios clave la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, a la cohesión y a la inclusión social; labor a la que contribuye la educación artística, ya que fomenta la libertad de expresión, sensibiliza a las poblaciones de jóvenes para adoptar nuevos hábitos y genera movimientos ciudadanos que alientan el compromiso hacia un mundo más sostenible.

Del mismo modo, la Unesco señala que la educación artística desempeña una función clave en la transformación de los sistemas educativos, y contribuye directamente a la solución de los problemas sociales y culturales que afronta el mundo contemporáneo.

En este sentido, la educación artística propicia la innovación educativa basada en la interdisciplinariedad, integración y colaboración; potenciando las competencias socioemocionales dentro del currículo, como son la creatividad, el sentido crítico, la resiliencia, la conciencia medioambiental, social y cultural, y la formación de ciudadanos culturalmente activos y creativos.

Desde la perspectiva de los derechos fundamentales, la educación artística está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de competencias clave y de capacidades individuales y colectivas como son la empatía, la resiliencia o la superación de conflictos y situaciones de violencia, así como el ejercicio mismo de la participación como acto político de empoderamiento ciudadano.

Todas estas premisas justifican que la educación artística deba tener una especial relevancia en los sistemas educativos de la región, sobre todo cuando en la era digital, la educación en arte y cultura, puede representar una apuesta para avanzar en un enfoque humanista para la sociedad actual y del futuro.

Para avanzar en estos retos es necesaria una política educativa que apueste por incrementar de manera progresiva la presencia en ámbito curricular de las enseñanzas artísticas e incorporar a los currículums escolares otras disciplinas y lenguajes artísticos contemporáneos.

El documento de trabajo que presentamos tiene como objetivo principal poner de manifiesto cómo la educación artística puede sustentar la revolución educativa para el siglo XXI, relacionada con conocimiento artístico, científico y tecnológico desde una mirada de respeto, transversalidad, diversidad, con enfoque de derechos humanos y sostenibilidad. Ha sido elaborado por el grupo de expertas en educación artística y cultural que la OEI ha promovido este último año y cuyo trabajo seguirá impulsando en 2023. Este grupo de trabajo, bajo la coordinación técnica de Irene Aláez y de Natalia Armijos, directora general de Cultura de la OEI, está formado por: Lucina Jiménez, Marián López Fdez-Cao, Gemma Carbó y Ana Mae Barbosa (con el apoyo de Paula Ariane da Silva Moraes).

Mariano Jabonero.
Secretario General de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

OEI

02

INTRODUCCIÓN

¿POR QUÉ EL ARTE? ¿QUÉ CREATIVIDAD? ¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA?

MARIÁN LÓPEZ FDZ. CAO

> “EL ARTE ES LA FORMA MÁS UNIVERSAL DE LENGUAJE, PUES ESTÁ CONSTITUIDO POR CUALIDADES COMUNES A TODOS LOS SERES HUMANOS. EL ARTE, POR ELLO, ES LA FORMA DE COMUNICACIÓN MÁS LIBRE Y UNIVERSAL”
>
> *(Dewey, 1934)*[1].

Hace noventa años John Dewey escribía estas reflexiones, en un siglo donde la educación universal –para niñas y niños de toda condición– se convertía en una obligación también universal. Aquel siglo XX pensaba en la alfabetización como un aprendizaje de la lectoescritura. Hoy, en pleno siglo XXI, cuando nuestro entorno es –más que nunca– no solo el de una cultura visual, sino mediada por una representación visual, esa alfabetización debe ser audiovisual. Reinterpretemos la reflexión de Dewey que encabeza este documento al calor de nuestro presente.

Podríamos señalar, entonces, que la acción creadora es la forma más universal de comunicación humana, nacida en el ser humano a la par que el lenguaje, como modo de simbolizar una realidad física y psíquica y como modo de compartirla con los otros.

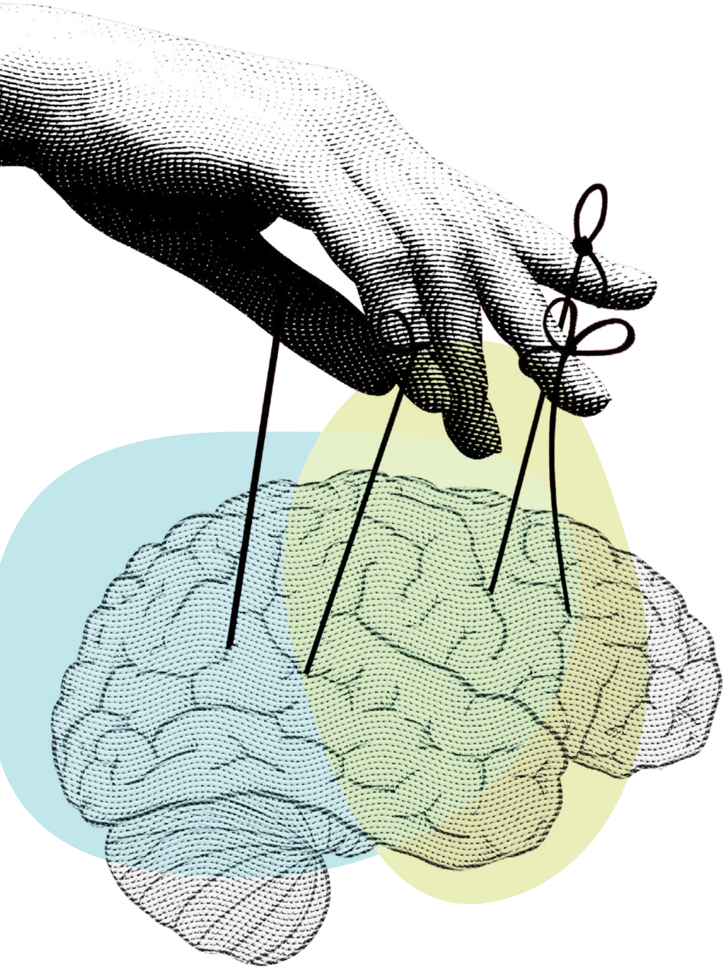
Hablar de arte en global es decir muy poco o abarcar en exceso: ¿Podemos hablar de las figuras de Altamira y de la Piedad de Miguel Ángel, de la obra de Cecilia Vicuña y la de Artemisia Gentileschi con los mismos parámetros? ¿Podemos pensar en la experiencia estética de moldear en arcilla o de componer una melodía por ordenador en los mismos términos? Cada uno de nosotros, de nosotras, tenemos una idea de arte probablemente distinta y con seguridad mediada –como Dewey diría– por nuestra propia experiencia con los objetos artísticos y culturales, por un lado, y con el ejercicio creador, por otro. A algunas personas el arte las sonará a engaño capitalista de un mercado incomprensible; a otras les resonará como algo ante lo que se sienten incómodas para opinar o, incluso, intimidados; a otras, sin embargo, les evocará un refugio donde resguardarse, donde henchirse, o donde emocionarse. El proceso creador, el ejercicio del arte, les confrontará con una experiencia plena o de frustración, de pérdida de tiempo o de todo lo contrario, de ganancia vital.

Hace unos años, escribí varias reflexiones sobre los inicios del arte que me gustaría traer a colación y que hacen hincapié en varios de los elementos que se implican no solo en la necesidad de la Educación Artística en el proceso educativo y de desarrollo del ser humano, sino que abren y ponen en relación aspectos del ser humano que no suelen relacionarse, a primera vista, ni con el arte ni con su ejercicio.

Estamos hablando de neurología, creación de objetos y herramientas, desarrollo del lenguaje, capacidad vincular, memoria y proyecto.

---

[1] Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Baich and Company, (p. 270).



EL RUBICÓN CEREBRAL. LOS DOS HEMISFERIOS CEREBRALES, FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO DE LA MENTE HUMANA[2]

Gracias a su capacidad de simbolización, el ser humano tuvo una gran capacidad adaptativa que le hizo diseñar estrategias de supervivencia y adaptabilidad extremadamente complejas. Hubo un "rubicón cerebral" remontado por nuestra especie. Las mujeres y hombres ***sapiens*** fueron los herederos de una lenta evolución cerebral, desde el *Australopitecus*, con un volumen de 450 cm3, hasta los 1000 cm3 del *Homo erectus*, que continúa con el *Homo heidelbergensis* y culmina con el *Neanderthal* y el *Homo sapiens* en beneficio de los dos hemisferios cerebrales.

Hoy sabemos que el cerebro es un órgano social que se construye a través de la experiencia, sea esta buena o mala, sean los patrones relacionales de nuestra infancia felices o patológicos. La niña o el niño, modulan su cerebro a través de las experiencias vinculares. Una buena formación del córtex prefrontal a través de relaciones sanas tempranas nos permite pensar bien de nosotros mismos, creer y confiar en los demás, regular nuestras emociones, construir expectativas de vida positivas y utilizar nuestra inteligencia intelectual y emocional para solucionar problemas inmediatos, a corto y largo plazo.

Permite, también modular razón y emoción, pensar libremente y tener valentía intelectual, que es la base del pensamiento investigador, pues nadie es libre si no confía en sí mismo. Como señala Cozolino[3], aquellos que han estado mejor cuidados, que han sido amados, sobreviven más.

> "Emoción y cognición, análisis discursivo y percepción global, base de la comunicación humana, son elementos indisolubles del desarrollo humano. Precisamente, una de las definiciones del arte es esa, el conocimiento a través de la emoción."

[2] López Fernández-Cao, M. (2017). L*a necesidad del arte en la educación.* Lección inaugural en la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

[3] Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationship*. Attachment and developing Social Brain. New York. W.W. Norton & Company.

¿Qué ocurre en el hemisferio derecho de nuestro cerebro? Ocurre, entre otras cosas, el arte, el proceso creador. Ocurre la simbolización no organizada a través de un lenguaje analítico-discursivo. Ocurren la percepción, la sensación global, la emoción, aquella memoria emocional que consigue que Marcel Proust nos lleve a los recuerdos de infancia a través de un sabor olvidado. Ocurren la experiencia emocional personal y la experiencia corporal. Ocurre el ataque de pánico ante un examen, pero también el estremecimiento ante una música que nos transporta a otro espacio y otro tiempo. Allí están almacenadas aquellas experiencias emocionales interconectadas que, con mayor o menor fortuna, conducen muchas de nuestras acciones presentes, nos hacen tomar decisiones a veces precipitadas y nos hacen sentir subhumanos, despreciables o, al contrario, merecedores de cariño y atención. Esto afecta a nuestra capacidad cognitiva, a nuestra percepción de nosotros mismos, a nuestra valentía intelectual al abordar nuevos retos y a nuestra capacidad de trabajar en equipo y confiar en los demás. Afecta a nuestro modo de interpretar las palabras, los gestos, las miradas y las actitudes de los otros, más allá de lo que los significantes señalan.

Ver el mundo desde el hemisferio izquierdo es fundamental e imprescindible. De otro modo, el habla, siquiera este texto, sería imposible de escribir y de comprender, además del análisis detallado de las circunstancias, la comprensión de símbolos y la organización de los mismos.

Durante los primeros años de la vida del infante, el hemisferio derecho se desarrolla y, con él, las relaciones afectivas, visuales, de vínculo y relación. Junto con el desarrollo posterior del hemisferio izquierdo y sus posteriores conexiones a través del cuerpo calloso, el cerebro integra ambos hemisferios y permite que cooperen en un análisis tanto global (gracias al hemisferio derecho), como específico (gracias al hemisferio izquierdo) del entorno. Nuestra experiencia del yo es el resultado de la coordinación y sincronía de los circuitos en ambos hemisferios. Según los últimos descubrimientos[4], parece que las primeras expresiones artísticas, tanto visuales como musicales, fueron paralelas a la adquisición del lenguaje por parte de mujeres y hombres. A partir de los estudios realizados en personas con daño cerebral, se ha demostrado cómo la capacidad artística y la lingüística dependen de similares mecanismos biológicos preexistentes y estructuras neuroanatómicas que apoyan la abstracción simbólica y cognitiva. Por lo tanto, arte y lenguaje, capacidades distintivas de los humanos, nos ayudan a comunicarnos, conocernos y vincularnos. Este hecho colaboró a promover la supervivencia de la especie a través de la creación del lazo social y la empatía y, por ese motivo, maximizar la supervivencia del grupo.

Del mismo modo, y siguiendo a Cozolino y Damasio[5], allí donde los animales usan el tacto o el olfato para acercarse o alejarse, los humanos usamos nuestro cuerpo y nuestras emociones para discernir entre lo que es positivo y negativo. Las emociones son, de algún modo, experiencias conscientes e interpretaciones del estado de nuestro cuerpo, incluyendo muchas de las redes neuronales de nuestro cerebro[6]. Debido a que nuestros pensamientos y nuestras emociones están tan interconectadas, resulta difícil saber si se distinguen unos de otras o son aspectos diferentes del mismo proceso neuronal[7].

Emoción y cognición, análisis discursivo y percepción global, base de la comunicación humana, son elementos indisolubles del desarrollo humano. Precisamente, una de las definiciones del arte es esa, el conocimiento a través de la emoción. El arte, de hecho, nos ayudó a sobrevivir al desarrollar nuestras capacidades adaptativas. Como sugiere Dewey (2008), no es posible dividir lo práctico, lo emocional e intelectual y enfrentar las propiedades de uno con las características de otros. La fase emocional liga a las partes en un todo; intelectual simplemente denomina el hecho de que la experiencia tiene un significado; práctico indica que el organismo está en interacción con los acontecimientos y objetos que le rodean.

4 Zaidel, Dalhia W. (2016) Neuropsychology of Art. Oxon. Routledge.

5 Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona. Destino.

6 Calder, A. J.; Lawrence, A. D. & Young, A.W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature Reviews Neuroscience, 2, 352-363.*

7 Panksepp, J. (2003a). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neuroscience: decoding the emocional feelings of the brain. *Brain and Cognition,* 52, 4-14.

DE LA CREACIÓN DE OBJETOS: POR QUÉ CREAMOS Y QUÉ IMPLICACIONES TIENE

En otras reflexiones[8] señalaba que, según los últimos descubrimientos, parece que los primeros datos sobre la creación de objetos, útiles o herramientas, data de hace 3,4 millones de años, antes de la aparición del *Homo habilis*. Hace 1,7 millones de años aparecen los primeros bifaces, que parecen coincidir con la aparición del lenguaje. Tanto el *Homo heidelbergensis*, como el *Homo neanderthalensis* usaban pigmentos, creaban objetos en piedra y madera, enterraban a sus muertos y, más adelante, hicieron grabados en huesos. Gracias a la capacidad de simbolización, el ser humano tuvo una gran capacidad adaptativa que le hizo diseñar estrategias de supervivencia y adecuación extremadamente complejas.

Vencido este paradigma moderno de individualidad, hoy los paleontólogos y paleontólogas están descubriendo que muchos de los objetos, decoraciones o enterramientos que explican un comportamiento vincular, con capacidad de comunicar y de conceptualizar, hablan de la conciencia de memoria y símbolo, se hallan en las huellas de sus antecesores.

En este punto, es importante detenernos en esa "creación" de objetos. Los humanos comenzaron a aislar, combinar y modificar materias de la naturaleza con un significado previo, y les concedieron otro. Es decir, comenzaron a abstraer y conceptualizar –algo esencial en la educación–, a dar a las mismas materias, o significantes, significados distintos. Algunos de los bifaces encontrados tienen hoy, a nuestros ojos, un alto valor estético. Algunos no han sido usados y se han encontrado como ofrendas: objetos hechos "para nada", o, justamente, para todo aquello que no puede decirse. A la manera de objetos transicionales, han podido expresar afecto, o sustituir una ausencia. De esas dimensiones estamos hablando, de la dimensión que aísla, relaciona, reconceptualiza, resignifica y vincula. Seres que enterraron a sus muertos, que establecieron una relación vincular a través del lenguaje corporal, oral y artístico y, muy probablemente, sobrevivieron gracias a él, construyendo una memoria más allá de la reptiliana.

Por esta razón, el ser humano necesita crear objetos, aunque no todos los objetos tienen un uso inmediato o práctico. Determinados objetos, insertos en una dimensión estética, se convierten en "asideros" a otra dimensión más allá –quizá al pasado, quizá al afecto, quizá sustitutos de una ausencia–. No sirven para tareas relacionadas para la supervivencia inmediata, pero, probablemente sirvan o hayan servido para una supervivencia psíquica esencial.



[8] López Fernández-Cao, M. (2015). Para qué el arte. *Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid. Fundamentos, (pp. 18-19).

> Es precisamente el lenguaje, el que hace aparecer en nuestro género humano la capacidad de vincular, la relación, el que supone afianzar el afecto, la comunicación, la capacidad de hacer y construir la comunidad.”

DEL INICIO DE LOS SIGNOS SER HUMANO Y LA INSCRIPCIÓN DE LA MEMORIA Y EL APRENDIZAJE

¿Cuándo comienza la escritura? ¿Cuándo se distingue del dibujo? ¿Cuándo unos trazos repetidos dicen algo íntimo o algo común y compartible? Las magníficas investigaciones de Marisa Rodulfo[9] y Ricardo Rodulfo[10] son pertinentes al respecto y nos indican cuán cerca el dibujo y el garabato están desde los inicios de la escritura, además de cuán cerca se encuentran del cuerpo, de la piel, uno de nuestros primeros soportes donde nuestro dedo se desliza a la manera de lápiz o, mejor, pincel.

“Estamos ante un códice en el que conservamos las páginas con el icono, con la imagen, pero hemos perdido las palabras que nos permiten saben qué representa esto”, señala José Antonio Lasheras[11], director del Museo de Altamira, ante unos signos repetidos en las rocas de la caverna. ¿Cuántas de las formas geométricas que pensamos solo ritmo visual, donde los signos se repiten una y otra vez, cambian de sentido, vuelven y volvemos a encontrárnoslas un poco más allá, fueron escritura, sirvieron para marcar un acontecimiento que supuso un cambio en las vidas de las personas, un impacto emocional? Podemos pensar en una escritura de la que hemos perdido la capacidad de pronunciarla –y, por ello, de comprenderla–, en los textiles incas, con la complejidad de abstracción, al igual que ocurre en los signos mayas y tantas culturas aún por estudiar. De no existir la piedra de Rosetta, seguiríamos pensando en la egipcia como una civilización sin escritura.

Tan unido está el arte al lenguaje, que es lenguaje. ¿Es necesario un manual de instrucciones para comprender los significados unívocos? ¿Podemos permitir un mundo con significados ambiguos, cambiantes, globales y holísticos?.

Es precisamente el lenguaje, el que hace aparecer en nuestro género humano la capacidad de vincular, la relación, el que supone afianzar el afecto, la comunicación, la capacidad de hacer y construir la comunidad. El arte como lenguaje universal permitió el rito, el ritual, la celebración de lo común en sus momentos más cruciales: recibir al que llega, separarnos y perder a nuestros miembros. La relación es, por su parte, la que permitió la ayuda entre el grupo, la creatividad compartida ante la inclemencia y la crisis. Hoy los paleo arqueólogos saben, a través del análisis de los cráneos encontrados, que hubo seres humanos desdentados que sobrevivieron al inicio de los tiempos porque alguien masticó su comida para alimentarlos, y, a través del análisis de los huesos de sus piernas, que algunos humanos con diversidad funcional, llegaron a ancianos porque alguien los llevó en sus brazos o a cuestas. La solidaridad es la prueba del desarrollo humano, no su destrucción. Y el arte fue el detonante.

9 Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo.* Buenos Aires. Ediciones Paidós, Psicología Profunda.

10 Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires, Paidós, Psicología Profunda.

11 López-Linares, J.L. (2018). *Altamira, el origen del arte*. [Documental]. Morena Films.

LA SIMBOLIZACIÓN Y LA CAPACIDAD ADAPTATIVA: SUPERVIVENCIA Y ADAPTABILIDAD

Como el gesto con la piedra pintada que la niña o el niño, que diría el matrimonio Rodulfo, hace de camino a casa, y la niña o el niño vuelven a ver al día siguiente con placer; como la piedra pasadera que queda en la puerta y se reencuentra cada mañana, que hace que, frente a lo caduco, la vida, las horas, los gestos, el dibujo o el objeto permanezcan, el arte se convierte en ese lugar inmortal de los mortales. Ese objeto cuya función es permanecer, porque nos trasciende, a la vez que nos ancla y nos da seguridad.

El arte, al igual que las herramientas y la tecnología, surge como producto que ha sido realizado a través de un cuerpo que ha sabido mirar, detenerse, captar la esencia, organizar visualmente, contemplar necesidades, repensar relaciones y devolver al exterior, en un complejo trabajo de interiorización y exteriorización, creando un objeto nuevo.

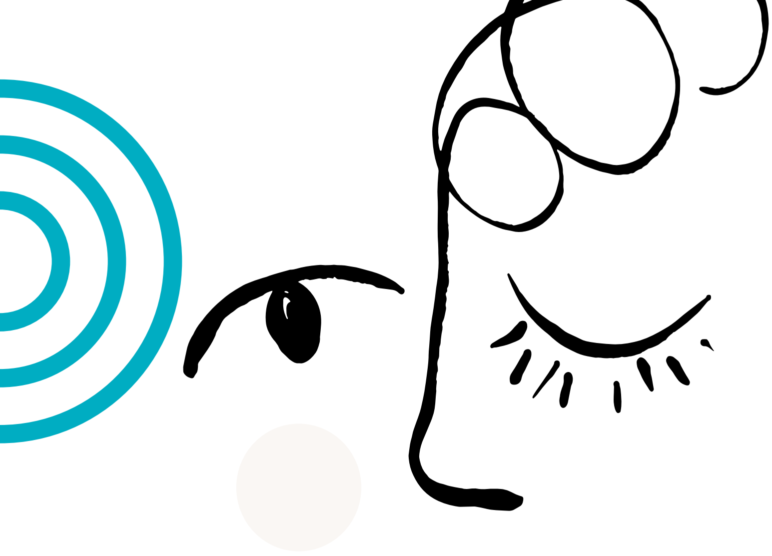
Una mirada que valora, mide, compara, busca o relaciona está en el origen de la creación de objetos, sean orientados a una razón práctica, científica o estética. Solo esa mirada curiosa ha podido desarrollar teorías y descubrir leyes físicas como la sección áurea, la serie Fibonacci y todas las leyes de la física que el ser humano ha descubierto a base de una observación que relaciona causa y efecto. Por ello, arte y ciencia, objeto artístico y tecnología, parten de la misma mirada, no de una diferente. Una mirada que es capaz de abstraer relaciones, leyes, variaciones, constantes. Es esta mirada, unida a unas manos que hacen, las que consiguen extender la vida: curar heridas, cubrirse los pies, curtir, cortar, tejer o coser con una aguja, una de las tecnologías que no ha variado un ápice desde hace veinte mil años. La adaptabilidad, la capacidad de adaptarnos a un contexto, nos ha permitido sobrevivir y acomodarnos a distintas condiciones de vida. Por este motivo, la Educación Artística es un derecho educativo que nos permite trascender, más allá del aquí y ahora y nos permite, a su vez, hacer relato, comprender el aquí y ahora.

EL PROYECTO VITAL: EL ARTE, ENTRE LA TÉCNICA Y EL JUEGO

Señalaba hace ya unos años el diseñador Bruno Munari que la labor artística era una labor técnica –por ello, con un claro carácter cognitivo, transferible y comunicable– y, a la vez, un juego, sujeto al azar, el cambio y la imaginación. Depende del resultado, ser algo "útil" o "inútil". ¿Debe preocuparse la educación de lo útil?.

Como ya hemos dicho, en el campo del espacio de juego –seguro y de libertad que apostillaría





Winnicott[12] el ser humano prueba posibilidades, normas, roles, se aventura en lo desconocido e impredecible con valentía y curiosidad, planta cara a lo imprevisible y se conecta con el mundo y la cultura, el lugar de los objetos "inútiles" pero esenciales para el desarrollo psíquico y vincular. Además, se acostumbra a la planificación, las fases, la toma de decisiones, el proceso: "la regla, por sí sola, es monótona; la casualidad, por sí sola, nos vuelve inquietos. La combinación entre regla y casualidad es la vida, es el arte, es la fantasía, es el equilibrio"[13].

El arte tiene la capacidad de combinar ambos –técnica y juego, regla y casualidad– y permite construir un terreno de experiencia clave para el futuro.

El arte organiza a través de sus reglas –coordenadas, planos, encuadres, composición, perspectiva, formas y líneas, organización visual, sonora o espacial– la experiencia humana. A la vez, permite desorganizar lo dado y hacer que aparezca lo nuevo, por eso es clave en el conocimiento y en el descubrimiento de nuevas relaciones, sean estas abstractas o concretas. Su resultado queda ante nuestros ojos y se puede reflexionar, comparar, rehacer de nuevo. Es un campo infinito de organización, desorganización y reorganización que desarrolla el pensamiento en su totalidad.

Hacer de la vida un proyecto tiene que ver con el proyecto artístico: con las formas dadas, el ser tiene la capacidad de armar un proyecto, organizarlo, secuenciarlo, emprenderlo, deshacerlo y rehacerlo desde otra óptica. Detenerse y volver a observar. Esperar. Terminar. Mostrarlo a los otros. En el azar y regla conviven juicio y reconocimiento, consenso, canon y transgresión. Por esta razón, la actividad creadora nos prepara para la vida como proyecto y para ver la realidad desde lo que el construccionismo nos propone: los puntos de vista. Prepara para el descubrimiento científico, para la planificación empresarial, para el trabajo y para la sensibilidad intercultural, porque el papel de la mirada creadora descentra continuamente el foco inicial para reorganizar sus relaciones.

APRENDER A VER

Descubrir el mundo no es por ello "mirar" el mundo, es "ver" el mundo, señalaba también Munari[14]. Este aspecto tiene que ver con descubrir el territorio, el hábitat, la naturaleza y el contexto que nos circunda, con nuestra escala en relación a lo que nos rodea, con nuestra mano como medida, con nuestro paso como instrumento que marca el ritmo de un paseo, con el sonido de nuestro corazón que late en un mundo sonoro, con el gesto ante la automatización.

Tiene que ver con la construcción de nuestro hábitat, con el ojo que se fija y encuentra estructuras, ritmos, gradaciones y contrastes, con un cielo estrellado donde se encuentran relaciones en las constelaciones, con las formas de nubes que nos permiten la clasificación, la diferencia, el juego. Lleva a la libertad de descubrir, a construir una nueva realidad dentro de la realidad existente, con una actitud analítica, crítica, curiosa y abierta.

A su vez, el cuerpo que mira es mirado y se convierte, al mismo tiempo, en su humildad y objetualidad, en foco de atención, medida y norma. Cosificado a través de su aspecto, se convierte en estereotipo

12 Winicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona. Gedisa.

13 Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Il Melangolo.

14 Meneguzzo, M., Fontán del Junco, M. y Capa, A. (Eds). (2022). Bruno Munari. Catálogo Fundación Juan March.

social. Salirse de la norma es, también, un ejercicio de transgresión social y estética que implica un cambio, un desafío artístico y social que conlleva una deconstrucción de nuestra manera de relacionarnos con el mundo y nos dota de herramientas críticas en una cultura visual y en un entorno sobrecargado de imágenes. Aprender a ver es aprender a deconstruir jerarquías, analizar subalternidades y proponer alternativas.

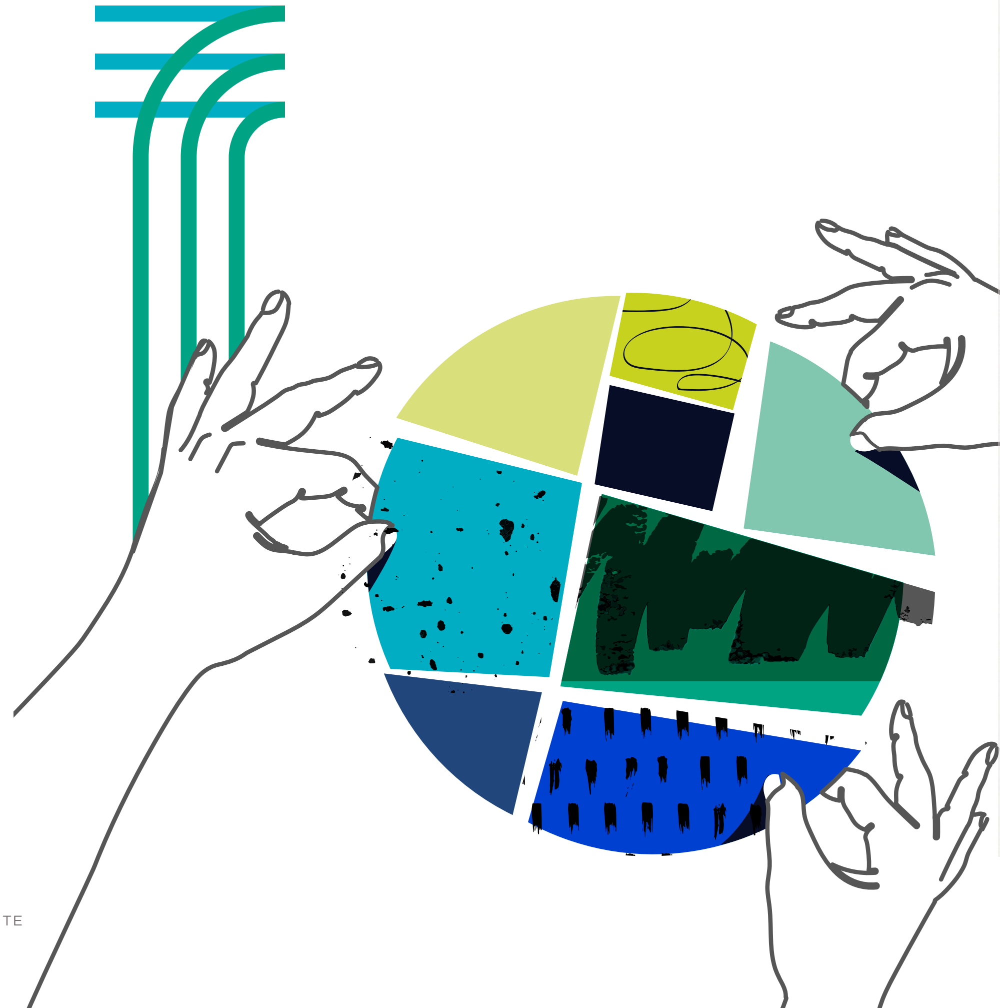
La creatividad es ese concepto necesitado de acotación social y presente en la educación artística. Si la creatividad consiste en afrontar los conflictos aportando una originalidad "subjetiva", un modo nuevo que permita solucionar dicho conflicto –sea este personal, interpersonal, social o internacional–, es bien cierto que hay modos de solucionar conflictos que benefician únicamente a quien aporta la solución y no al resto. Probablemente, aquellos que inventaron las operaciones financieras que les hicieron ganar millones de euros en la crisis de 2008 y han acabado, sin embargo, arruinando a miles de empresas y empobreciendo a la clase media y baja mundial en 2010, son creativos en el sentido estricto de la palabra: inventaron algo nuevo y atractivo que les ha proporcionado la solución del supuesto conflicto que supone enriquecerse a corto plazo.

La creatividad por la que desde este texto se apuesta, la creatividad en educación, tiene necesariamente una dimensión social. Ha de estar, para que sea social y educativamente útil, cruzada con la responsabilidad ética con una y uno mismo y con la sociedad. La creatividad debe estar despojada de "mala fe", en el más puro sentido sartreano, que no engaña y no se engaña, y que busca para sí y los otros un proyecto vital y social de mejora.

Julio Romero Rodríguez[15] señala algunos componentes de esta nueva creatividad por la que apostamos decididamente:

15 Romero Rodríguez, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. Revista Pulso, 33, 97-102.

"La creatividad por la que desde este texto se apuesta, la creatividad en educación, tiene necesariamente una dimensión social. Ha de estar, para que sea social y educativamente útil, cruzada con la responsabilidad ética con una y uno mismo y con la sociedad."



Creatividad distribuida

se refiere a las posibilidades de creación y de participación como creadores en proyectos compartidos, utilizando sus diferentes saberes y capacidades, así como los materiales, instrumentos y herramientas al alcance, con arreglo a las diferentes situaciones y posibilidades de las personas. Si hablamos de creatividad distribuida, la creatividad no está en la persona, está en la relación que se puede establecer entre las personas, los saberes, los materiales, las herramientas e instrumentos de la cultura, interaccionando en procesos de colaboración. Según este punto, la creatividad no se tiene, se comparte; la participación en proyectos creativos compartidos, por tanto, es una clave fundamental.

Creatividad construida

si hablamos de creatividad construida, no estamos pensando en desarrollar nuestra creatividad, o no únicamente. Pensamos en construirla, lo que implica una mirada no solo al interior, sino al exterior, así como afrontar aprendizajes compartidos, decisiones, proyectos para esas posibilidades que podemos diseñar y materializar y, sobre todo, implica poner en acción esa capacidad, actitud o modo de pensar, de ser y de hacer creativos.

Creatividad horizontal

podemos hablar de creatividad horizontal desde el momento en que pensamos en la creatividad como una cualidad humana y cuyas diferencias de grado no son únicamente atribuibles a cuestiones naturales, sino en buena parte a factores biográficos, culturales y sociales, que fomentan o dificultan este desarrollo. Puede ser interesante detectar capacidades individuales, pero mucho más interesante es detectar y desvelar las condiciones que pueden permitir, dificultar, estimular o construir el sentido de la creatividad, así como facilitar las condiciones de participación en lo creativo de manera horizontal, como agentes, como sujetos de creación.

Creatividad interconectada

la creatividad interconectada permite pensar en redes de personas –no necesariamente identificadas como creadoras– que ponen en marcha procesos creativos orientados a logros que implican cambios y mejoras. Un modo de entender la creatividad en el que el sujeto creativo no es un individuo, ni siquiera lo que normalmente entendemos como un grupo, sino una colectividad de personas interconectadas en torno a un núcleo creativo. La creatividad interconectada da importancia a tender hilos, a crear puentes que conecten personas.

Creatividad sostenida

frente a la creatividad momentánea, ese modo de entender la creatividad como un choque creador o un golpe de inspiración, podría ser bastante útil pensar en creatividad sostenida como un modo de estar, pensar y hacer que se mantiene en el tiempo, una actitud, una referencia constante. No es tanto una iluminación efímera e inesperada, sino una elección y una dedicación prolongada en el tiempo explorando otros modos de ver, pensar y hacer, cuestionándonos lo obvio y problematizando la realidad para transformarla.

Creatividad decidida

es un modo de colocar la creatividad en el terreno de las opciones y los compromisos, no en el de las capacidades o cualidades que están naturalmente ahí, o que aparecen de manera imprevista sin ninguna elección ni responsabilidad por nuestra parte.

Creatividad compleja

es la que tiene todas sus facetas interrelacionadas sin que sea posible considerar a ninguna de ellas de forma aislada o independiente.

Creatividad paradójica

considerar la creatividad como algo paradójico implica asumir y ser consciente de esta doble naturaleza de la creatividad, comprenderla como algo deseado y eludido a la vez. Esa dualidad se pone de manifiesto, igualmente, en aquellos logros creativos que generan destrucción. Asimismo, el carácter paradójico de la creatividad se manifiesta en conceptos como el de resiliencia, evidenciando la cualidad potencialmente creadora o impulsora de la creatividad de muchos sucesos o situaciones experimentadas como negativas o destructivas. Hacer presente esa dualidad es poder intervenir sobre ella.

Creatividad transformadora

creatividad que transforma, no ya los objetos o los materiales, sino las personas, las comunidades, la cultura, el modo de ver y verse en la realidad, y a esta misma. Un proceso que transforma a las personas que intervienen en él y modifica las relaciones, y que es el auténtico logro creativo.

Creatividad expandida

significa cualquier proceso que provoque la infiltración de lo creativo por todos los rincones del aula, del centro educativo, del entorno próximo, de la sociedad, generando dinámicas de repensar, revisar, rehacer, reunir desde otros ángulos, y aprovechando y valorizando las diferentes aportaciones al proceso que pueden realizar, desde su situación y condiciones, todas las personas, todos los agentes.

Creatividad emocional

una creatividad emocional, que atiende también al mundo de lo afectivo, aquel al que en el ámbito escolar tampoco se le concede mucho espacio ni ocasión para hacerse presente. Creatividad emocional, porque el creador es completo, no tiene medio cerebro ni utiliza solo procesos cognitivos sin participación del mundo afectivo, y porque, si el proceso creativo trata con el riesgo, el error, el fracaso y la desorientación, la ambigüedad, así como con el éxito, la satisfacción, la recompensa, el esfuerzo... todo ello va unido a emociones, afectos, no a un tipo de experiencia emocionalmente neutra, si es que ello existe.

Creatividad indisciplinada

frente a la creatividad disciplinar (la creatividad que creíamos que era más propia de las artes o de algunas ciencias que del resto de las disciplinas) podemos hablar de la creatividad indisciplinada, la no sujeción a un control estricto de normas no revisables ni a las barreras de unas áreas compartimentalizadas.

Por todo ello, la Educación Artística, como derecho educativo, debe estar presente de forma clara, patente y decidida en la educación general y, en especial, en las etapas de infantil, primaria y secundaria, base de la educación de todo ser humano.

PARA RESUMIR, ALGUNAS FUNCIONES DEL ARTE EN LA EDUCACIÓN:

El arte es un modo de conocimiento que implica lo corporal, los diferentes sentidos– la capacidad visual, espacial, propioceptiva y sonora–.

El arte permite el desarrollo de la mirada atenta, enseña a "mirar", base de la investigación y la relación humana.

El proceso creador permite la expresión organizada de los impulsos internos, base de una educación en el bienestar psicosocial.

El arte renueva el espacio del juego y experimentación, permitiendo la prueba, el ensayo y error, el trabajo con la frustración, el tesón y la planificación.

El proceso creador nos ayuda a hacer relato, a dar sentido, esencial en una educación que trabaja el proyecto.

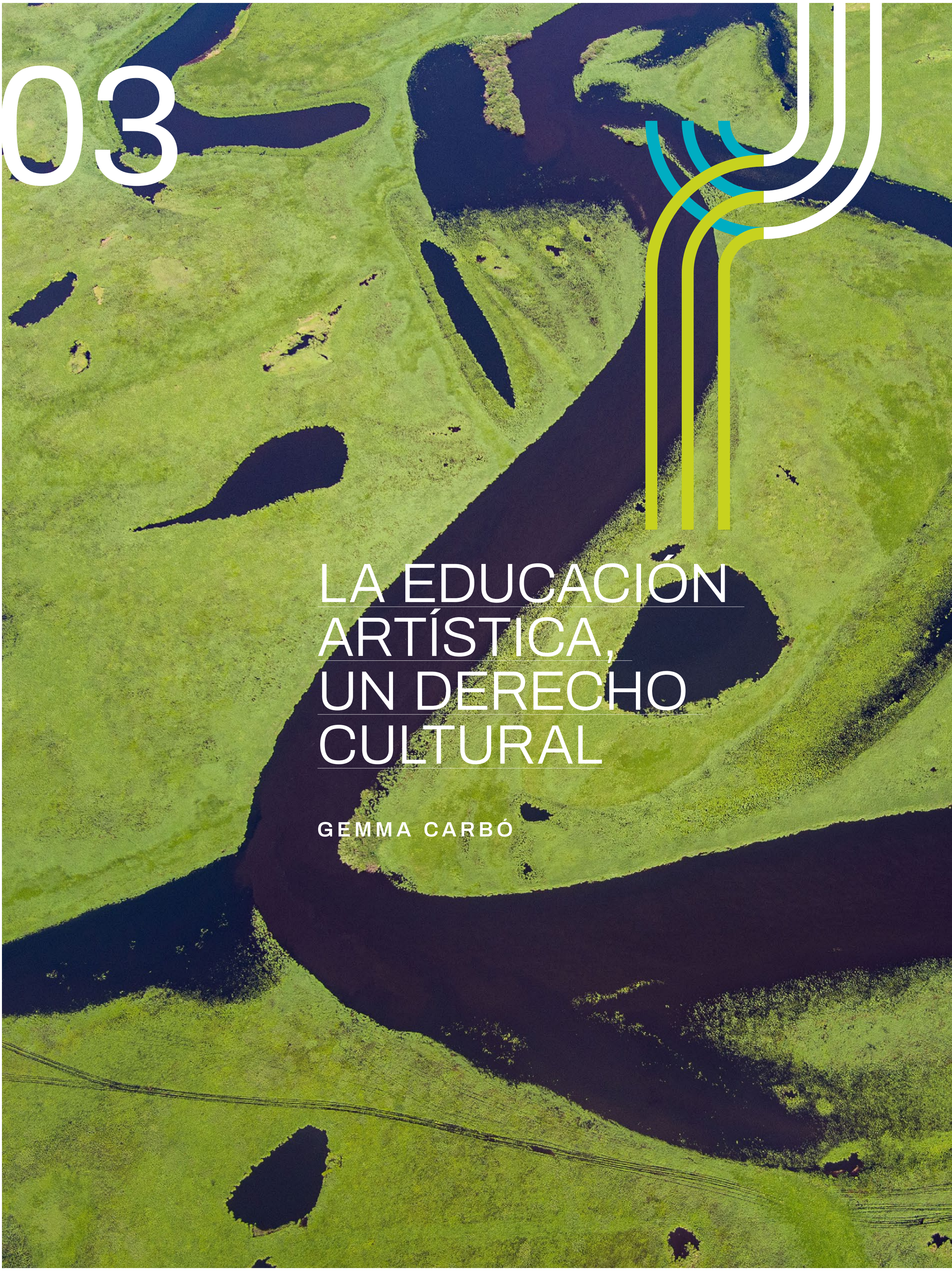
El arte apela a la libertad y a la responsabilidad de construirse. Pone el juego la responsabilidad personal en la opción estética, implica compromiso con el proceso y el objeto final y pone en juego la crítica constructiva y la autocrítica.

El arte aporta sensibilidad estética, base de una educación patrimonial.

El arte nos hace sentirnos en comunidad sin perder singularidad, un aspecto vital en una educación corresponsable con el otro.

El arte ofrece una visión alternativa de otras posibilidades vitales, fomentando una imaginación situada que permite desarrollar la capacidad para afrontar crisis personales y sociales[16].

16 López Fernández-Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en la educación*. Lección inaugural en la Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid.



03

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA, UN DERECHO CULTURAL

GEMMA CARBÓ



LA PARTICIPACIÓN EN LA VIDA CULTURAL, UN DERECHO FUNDAMENTAL

En 1948, la aprobación de la Carta de los Derechos Humanos[17] estableció un precedente excepcional de consenso universal y especificó los principios esenciales que definen una vida digna para cualquier persona independientemente de su raza, sexo, religión, nacionalidad o país de origen.

Son en total 30 artículos que más tarde se complementaron con el *Pacto de Derechos Civiles* y el *Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*[18] (1966) y el *Protocolo*[19] *Facultativo* para su reivindicación frente al Tribunal de Derechos Humanos, aprobado para el PIDESC en 2013. El artículo 27 de la Carta de los Derechos Humanos señala que *toda persona tiene derecho a tomar parte en la vida cultural de su comunidad*. Para ello, la educación como institución central de los estados modernos resulta una aliada indispensable.

La educación para acceder a la vida cultural ha estado condicionada, sin embargo, durante mucho tiempo por la consideración política de la diferencia y la diversidad cultural como problema. En consecuencia, la escolarización ha facilitado el acceso a unas prácticas culturales establecidas por los cánones de la historia del arte occidental y la institucionalidad cultural moderna que se enseñan a los educandos desde una perspectiva científica y teórica.

De este modo, los museos, el patrimonio histórico-artístico y las bellas artes forman parte de los currículums escolares de la mayoría de los estados nación como contenido histórico- artístico, pero han ido alejándose de la experiencia estética, la práctica cultural, los nuevos lenguajes audiovisuales y, sobre todo, de muchos otros relatos, realidades y formas de expresión cultural invisibilizados y ausentes.

---

17 https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

18 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales | OHCHR

19 Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales | OHCHR

En realidad, si analizamos brevemente las distintas convenciones y documentos que la Unesco, –la agencia de las Naciones Unidas especializada en estos dos derechos fundamentales– ha impulsado a lo largo de estos años, veremos cómo ha ido cambiando la percepción de lo que entendemos por cultura y su vínculo con la educación.

En 1972, la primera gran *Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*[20] define cultura como legado histórico, material y artístico, vinculado también a los grandes paisajes de la naturaleza. El texto se refiere especialmente a los monumentos (culturales y naturales) u obras de valor universal cuyo prestigio viene avalado por criterios de unicidad y autenticidad que otorga la investigación científica.

Esta validación científica de la relevancia del patrimonio no es, sin embargo, suficiente para su preservación si no es conocida, asumida y aceptada por las nuevas generaciones. Esta ha sido la tarea histórica de la educación patrimonial y la educación artística. En 1996, tras un encuentro mundial en Lisboa para debatir esta cuestión, la Unesco propone una *Hoja de Ruta para la Educación Artística*.

Con este documento, los países miembros de la Unesco asumen que las declaraciones y convenciones internacionales tienen como objetivo garantizar a niños y adultos su derecho a la educación, así como su participación en la vida artística y cultural. En consecuencia, el cumplimiento de estos derechos es el principal argumento a favor de convertir a la Educación Artística en una parte importante e incluso obligatoria del programa educativo en los distintos países.

En esta última década del siglo XX se abre, no obstante, un intenso debate sobre la consideración pública y política de qué es o qué no es patrimonio cultural y cuáles son las expresiones artísticas consideradas relevantes. Este hecho se debe, en buena medida, a las miradas críticas que los países del sur global expresan en relación con las definiciones clásicas de cultura a partir de los avances científicos de la antropología y los procesos de descolonización.

Este proceso de reflexión conduce a una nueva convención aprobada en 2001, la *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial,* que rompe con la visión historicista y monumental del patrimonio cultural, ampliando la perspectiva hacia lo intangible, lo vivo, lo contemporáneo, hacia lo que socialmente, como comunidades, entendemos como relevante, hacia la diversidad de expresiones culturales y la creatividad que de ella se deriva.

Se entiende por "patrimonio cultural inmaterial" los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes–que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo, de esta forma, a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana.

En 2005, la comunidad internacional de naciones propone dotarse de una nueva convención internacional que establezca las pautas para la protección y promoción de esta diversidad de las expresiones culturales frente a las tendencias a la homogenización y estandarización de las prácticas culturales que la globalización viene acentuando desde finales del siglo XX.

Este nuevo acuerdo jurídico internacional, ratificado rápidamente por la casi totalidad de los países miembros de la Unesco sitúa en el centro las dos cuestiones fundamentales: diversidad cultural y creatividad.

—

20 https://whc.unesco.org/archive/convention-es.pdf

(…) Paulatinamente, los territorios de lo diverso, que se vincularon en su cierne a temas étnicos y la lucha por los derechos civiles, comienzan a ampliar sus actores, enfoques y tramas. Irrumpe una múltiple polifonía de diversidades: los temas de género, jóvenes, mundos urbanos, la reemergencia de lo local, medio ambiente, biodiversidad, las nuevas estéticas, dando lugar así, a un giro en la noción política, intelectual y ética de la diversidad cultural (…).

(Rivas, 2011, p. 4)[21].



A fin de reforzar esta centralidad de la diversidad cultural en las políticas públicas –no solo de cooperación al desarrollo sino también al interior de los estados–, un grupo de investigadores en la universidad de Friburgo concreta, en 1991, la definición de derechos culturales y permite aterrizar así su condición jurídica.

Esta primera declaración será debatida públicamente en Barcelona en el marco del *Fórum Internacional de Culturas* y, posteriormente, en 2009, las Naciones Unidas procederán al nombramiento de una relatora especial para los derechos culturales. Esta figura independiente trabajará en base a un documento clave[22] que concreta la cuestión de la participación y supone el inicio de la investigación sobre el nivel de protección de estos derechos.

Los informes anuales de las distintas relatoras especiales que han ido ocupando este cargo refuerzan claramente las recomendaciones a los estados en relación a la necesidad de impulsar la Educación Artística en el ámbito de la educación formal y la educación

---

21 https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1

22 Observación general nº21. Derecho a participar en la vida cultural. https://www.refworld.org.es/publisher,CESCR,GENERAL,,4ed35beb2,0.html

a la ciudadanía. A su vez, introducen de forma específica la necesaria consideración que esta educación debe hacer de la diversidad de culturas, lenguajes y expresiones artísticas, así como de la clara vinculación de la imaginación con la economía cultural y creativa.

Cabe recordar que, en el año 2019, las Industrias Culturales y Creativas dieron ocupación además de 7,6 millones de personas en la Unión Europea y que desde, 2013, han añadido aproximadamente 700.000 (+10%) puestos de trabajo, incluyendo a autores, intérpretes y otros trabajadores creativos.

Por ello, la Comisión Europea propuso una Agenda Europea para la Cultura, aprobada por el Consejo de la Unión Europea en 2007. Esta agenda reconoce el valor de la Educación Artística en el desarrollo de la creatividad. Además, el marco estratégico de la UE para la cooperación europea en materia de educación y formación para la próxima década destaca la importancia de las competencias transversales clave, como la sensibilidad cultural y la creatividad.

Desde la perspectiva de los derechos fundamentales, la Educación Artística está intrínsecamente relacionada con el desarrollo de competencias clave y de capacidades individuales y colectivas como son la empatía, la resiliencia o la superación de conflictos y situaciones de violencia, así como el ejercicio mismo de la participación como acto político de empoderamiento ciudadano.

En su informe sobre derechos culturales y educación artística, por ejemplo, la relatora especial señala que el poder transformador del arte y la cultura radica en la naturaleza de la experiencia estética, que liga las facultades cognitivas con los sentidos y las emociones y crea, de este modo, unas plataformas que brindan muchas posibilidades de aprender, reflexionar, experimentar y aceptar la complejidad.

Estos avances hacían necesario replantear la visión establecida por la Unesco en relación al papel de las artes en la educación. En 2010 se aprueba la Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística[23], un documento consensuado en el que se pone de relieve la comprensión del arte y la cultura como vectores de aprendizaje transversal y herramientas para la educación intercultural, democrática, no violenta y creativa.

El tercer objetivo de esta agenda refuerza la idea de que habrá que aplicar principios y prácticas de la Educación Artística a la **solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.**

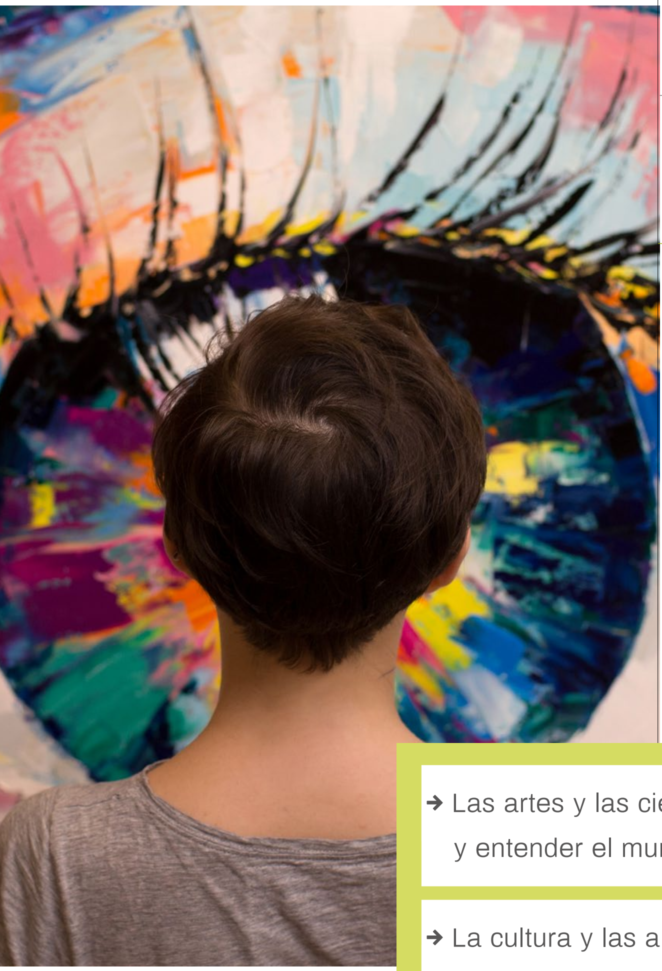
Definitivamente, la confluencia entre los derechos culturales, educativos y las agendas globales es hoy una realidad contrastada. La Agenda 2030 establece pocos indicadores concretos para la cultura, pero, cuando habla de educación en el objetivo 4, señala que esta debe orientarse a la valoración de la diversidad cultural como vía para encontrar respuestas a los retos de la sostenibilidad.

Un informe reciente –esta vez de la relatora especial para el derecho a la educación–, da buena cuenta de ello aludiendo que *el adjetivo "cultural" en su sentido más amplio abraza no solo las artes o el patrimonio, sino a todas las disciplinas educativas. La busca de la interdisciplinariedad en el seno de la educación, desde la más temprana edad, favorece una comprensión real del mundo que nos rodea.*

[23] https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000190692_spa

> “Estimular el interés, la motivación y la creatividad partiendo de la música, las artes plásticas y la educación física puede llevarnos a desarrollar aspectos relacionados con las lenguas, la matemática, la historia, el entorno y la ciencia.”

En Cataluña, por ejemplo, el Consejo Asesor para el Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 indica: *que se debe garantizar la calidad de la educación obligatoria a través de una visión holística del aprendizaje, que supere las dicotomías tradicionales entre aspectos cognitivos, emocionales y éticos y fomentar el aprendizaje de competencias para un entorno cambiante, que requiere adaptabilidad y rapidez, trabajo en equipo, gestión de la información, pensamiento crítico, capacidad de comunicación y resolución de problemas.*



EDUCACIÓN ARTÍSTICA A LO LARGO DE LA VIDA PARA COMPENSAR LA CRECIENTE DESIGUALDAD

El derecho a participar en la vida cultural y la necesidad de una educación que prepare para los retos contemporáneos requiere, como hemos visto, de una urgente acción local contra el analfabetismo cultural y artístico. Sobran las razones, pero podríamos agruparlas en tres grandes argumentos:

- Las artes y las ciencias son las dos maneras de hacernos preguntas y entender el mundo donde vivimos.
- La cultura y las artes configuran ámbitos estratégicos de creación de ocupación, especialmente entre la gente joven.
- Participar en la vida cultural de la propia comunidad es un derecho fundamental, y no poderlo ejercer genera exclusión social.



La investigación científica, social y artística convergen en esta reclamación. Lo explicita muy bien Marian López Fernández-Cao en su artículo inicial cuando se refiere a los avances de la neurociencia, pero hemos querido rescatar algunas citaciones interesantes para reforzar esta idea.

Los adelantos en tecnología han permitido observar el cerebro humano en funcionamiento. Las emociones y la creatividad son fundamentales para lograr aprendizajes y desarrollar los dos hemisferios. Estimular el interés, la motivación y la creatividad partiendo de la música, las artes plásticas y la educación física puede llevarnos a desarrollar aspectos relacionados con las lenguas, la matemática, la historia, el entorno y la ciencia.

Hay que incrementar la aplicación de metodologías de aprendizaje transversal, generadoras y vehiculares de conocimiento compartido entre los diferentes ámbitos científico, tecnológico, artístico y matemático que fomenten el pensamiento crítico y la creatividad.

Tenemos evidencias sobre la necesidad de las artes y la cultura en la educación que persisten desde hace tiempo: contribuyen al desarrollo integral, a la inclusión social, al conocimiento relacional, la creatividad y la imaginación. Además, hay que hacer una reivindicación de las humanidades y la espiritualidad.

Como señala John Berger[24] –y destaca también Marián López Fernández-Cao en su texto introductorio–, nacemos con la capacidad de ver y escuchar antes que de hablar o escribir. La alfabetización, que centró en su momento el debate y las reivindicaciones educativas, va hoy más allá de la lecto escritura. Necesitamos alfabetizaciones en muchas lenguas y lenguajes desde que nacemos (educación infantil, obligatoria, adultos, especial…) y a lo largo de toda la vida.

Las nuevas formas de aprender arte nos vinculan, además, a la tecnología y a los lenguajes digitales. Aprendemos distinto. La cultura, la educación y la comunicación se cruzan. Las redes son ejemplo de la complejidad y la interconectividad que se impone también en los procesos de aprendizaje y que agrava las diferencias debidas a la brecha digital. El mal uso de estos canales comunicativos y a la vez de producción de contenidos, derivado del analfabetismo estético, ético y digital conlleva graves peligros para la democracia y la defensa de la libertad de expresión o el derecho a la información veraz.

24 Berger, J. (2005). *Modos de ver*. Gustavo Gili, S.L.

Pero, sobre todo, aprendemos en todas partes. Unos más y otros menos. La mochila cultural es cada vez más determinante como factor de exclusión social. Por ello, la escuela y la etapa obligatoria son fundamentales, pero también lo es cualquier espacio cultural. Así lo demuestra la Encuesta de Necesidades y Participación Cultural en Barcelona (2020) cuando dice que *hemos fracasado como sociedad y como instituciones públicas en el desarrollo del derecho a la educación en las artes y la cultura. Muestra cómo el código postal, la familiarización con las artes, el género y el nivel educativo condicionan tus oportunidades educativas culturales. Pero también que las necesidades son transversales: todo el mundo pide y querría pedir más oportunidades.*

Todo ello amplía el campo de las instituciones y las políticas culturales para las artes en la educación. Aparecen nuevos actores y responsabilidades como la universidad y la formación de formadores, que ya no se reducen a las figuras profesionales clásicas del magisterio y la pedagogía, sino que se amplían a la educación social y a la mediación intercultural, al arte, a la educación o a la gestión cultural.

Las responsabilidades educativas de estos nuevos actores socioculturales se ejercerán en los equipamientos culturales clásicos como museos, teatros o auditorios pero, también, cada vez más en las calles, los centros cívicos, las fiestas o festivales, muestras y eventos en general.

Asimismo, empiezan a definirse, como hemos visto, nuevas responsabilidades culturales de los actores educativos que deben considerar la diversidad cultural y la Educación Artística como un reto no exclusivo, sino compartido con las comunidades en las que se inscriben.

GRANDES RETOS, NECESIDADES Y BUENAS PRÁCTICAS

El contexto socioeconómico y medioambiental, unido a la crisis sanitaria global de la pandemia reciente, han generado nuevos puntos de inflexión y revisión global de las políticas públicas incluyendo las culturales y educativas.

El documento RESET Cataluña 2022, por ejemplo, en su ACCIÓN 1.7 afirma que *Hay que dotar de las herramientas necesarias a la comunidad educativa para incorporar a la escuela proyectos y propuestas vivenciales y significativas de educación artística, que permitan conectar a los alumnos con la cultura. En este sentido, hay que generar y potenciar conexiones con los artistas para que, a la vez, actúen y generen conexiones en su alrededor. No podemos dejar los aprendizajes humanistas y artísticos fuera de las horas lectivas a las cuales solo tienen acceso quienes tienen medios suficientes ni solo en manos de centros especializados en arte y música. La Educación Artística es un derecho que garantiza el acceso universal a la práctica artística.*

En los espacios participativos, como en los informes de las expertas y expertos, el profesorado, las familias, los artistas y gestores culturales y la sociedad en general concreta las demandas y necesidades para garantizar a todos, la Educación Artística. La mesa interdepartamental y el proceso consultivo sobre educación y cultura creada a raíz de los trabajos sobre el *Estatuto del Artista* o la reciente aprobación del Libro Blanco sobre Educación Artística en España dan prueba de ello.

Se trata de unas demandas que empiezan por la formación de formadores preparados desde un enfoque de derechos humanos y acorde a los valores éticos y estéticos de la diversidad y la creatividad. En el ámbito latinoamericano, la aprobación de la *Carta Cultural Iberoamericana,* con un punto específico referido a la alianza entre educación y cultura, así como los programas de Educación Artística impulsados desde la Organización de Estados Iberoamericanos, han sido pioneros y referentes de esta cuestión.

Profesorado, educación social, educación no formal, mediación, gestión cultural, artistas y educadores o pedagogía cultural son todos ellos perfiles profesionales que las universidades deberían preparar para alfabetizar y acompañar a la ciudadanía a lo largo de la vida, a través de la cultura y el arte, construyendo una mirada crítica, posibilidades de desarrollo profesional y capacidad de imaginar respuestas a los retos de la sostenibilidad. De esta forma, nos acercaríamos a una educación que sea garantía para participar en la vida cultural de forma libre y comunitaria o para desarrollar las capacidades expresivas y creativas de aquellos y aquellas que deseen participar de manera más profesional en la producción artística y cultural.

Recordemos que el conjunto de actividades económicas relacionadas con la producción y exhibición artística –la artesanía, el diseño, el mercado de trabajo del audiovisual y multimedia, la industria cultural y los medios de comunicación– configuran el extenso mundo de las industrias creativas. En este sentido, se multiplican los perfiles profesionales asociados a las artes escénicas en su significado más amplio (danza, teatro, música, circo, etc.), oficios artesanos y creativos, ocupaciones en el ámbito del diseño y la creación de contenidos digitales (videojuegos, interactivos) y audiovisuales (cine y TV), profesionales del periodismo o mundo editorial y la industria cultural, tanto desde la vertiente más técnica como de gestión y promoción cultural de patrimonio.

Una educación y una profesión artística que ayuden a desarrollar las competencias esenciales para la sostenibilidad, como son las habilidades para reconocer y comprender las relaciones sistémicas, para analizar los sistemas complejos y para lidiar con la incertidumbre, los riesgos y los cambios.

Frente a la dimensión global de las crisis climáticas, sociales y económicas, la cultura y el arte deberían permitirnos comprender y evaluar múltiples escenarios futuros. Podrían ayudarnos a negociar valores y metas en un contexto de conflicto de intereses, conocimiento incierto y contradicciones continuas. Deberían contribuir a trabajar la autoconciencia, la habilidad para reflexionar sobre el rol que cada uno tiene en la comunidad local y en la sociedad (mundial), evaluando de forma constante las acciones que uno mismo realiza.



HACIA UNA NUEVA POLÍTICA CULTURAL Y EDUCATIVA

Para avanzar en estos retos, es necesaria una política educativa que apueste por incrementar de manera progresiva la presencia en ámbito curricular de las enseñanzas artísticas, así como incorporar a los planes de estudios otras disciplinas y lenguajes artísticos contemporáneos.

Una política educativa que potencie y refuerce programas de innovación educativa que vinculan ciencia

y arte (STEAM), garantizando la implicación de la comunidad artística y cultural y la presencia transversal de las artes en todas las materias curriculares.

Un sistema global que garantice la Educación Artística a lo largo de la vida, con un plan de extraescolares y de formación artística continuada que reconozca en el ámbito profesional, por ejemplo, la competencia cultural y artística a la ciudadanía que la haya adquirido de manera no formal y desde la práctica continuada.

Una formación continuada que incluya conocimientos y competencias en una o más disciplinas artísticas, en las formas de expresión artística interdisciplinaria en metodologías de enseñanza de las artes y en evaluación de la educación artística formal y no formal.

Hay que superar los compartimentos estancos de las administraciones públicas para hacer posible que las artes, al igual que las ciencias, estén presentes en la educación obligatoria y en la educación a lo largo de la vida. La política, las instituciones, las academias, las comunidades educativas artísticas y culturales tienen la responsabilidad compartida en esta tarea.

Para ello, son necesarios recursos materiales, físicos y económicos en y para las escuelas y las artes. El nivel de precarización del colectivo de trabajadores de la cultura ha crecido de forma exponencial tras la pandemia, y será necesario establecer medidas legales y financieras para garantizar, en primer lugar, la sostenibilidad de la producción cultural y artística.

Algunas buenas prácticas o iniciativas son aquellas que permiten abrir vías de financiación para los equipamientos culturales –museos, archivos, bibliotecas, auditorios o teatros–, a partir de las que concretar su función educativa. Otras son aquellas que han buscado las fórmulas para incrementar la línea de financiación para proyectos que vinculen agentes artísticos y culturales con el mundo educativo, multiplicando progresivamente las ayudas a través de los gobiernos locales.

Otra medida interesante es la de coordinar las iniciativas de financiación de las fundaciones culturales y educativas privadas para incentivar proyectos artísticos y educativos en línea con las políticas públicas que queremos impulsar. Cada vez más fundaciones familiares y de entidades financieras apuestan por esta cuestión.

Otro eje interesante es el de la identificación de actores culturales y educativos presentes en cada contexto para articular y facilitar el trabajo en red. Establecer un catálogo de artistas, creadores, compañías y entidades con formación y/o experiencia específica en pedagogía de las artes y acreditarlos/las para trabajar en horario lectivo habitual en los centros escolares de educación obligatoria. Habría que definir el compromiso de las universidades en el mantenimiento y ampliación de la cartografía de proyectos artísticos y educativos apoyando a la sistematización y evaluación de los aprendizajes y las necesidades formativas.

Asimismo, habrá que establecer el compromiso de los equipamientos culturales a incorporar la función educativa en su estructura de trabajo. Cada equipamiento debería buscar la alianza con una o más escuelas próximas en función de sus dimensiones y capacidades de personal y recursos. Los festivales y acontecimientos artísticos deberían ofrecer también posibilidades de acceso y participación a las escuelas en sus programaciones, así como posibilidades de formación.

Hay que trabajar la buena comunicación de resultados y experiencias, mejorar la autoestima en los entornos escolares y garantizar la puesta en valor de las buenas prácticas que ya se están realizando. Se requiere, en este sentido, de una buena sintonía con los medios de comunicación y de un proceso de aprendizaje efectivo de las nuevas narrativas audiovisuales por parte de artistas y profesores.

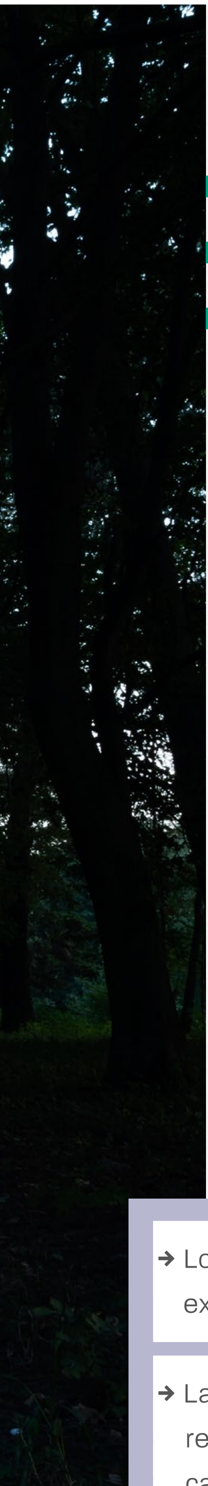
Deberemos encontrar, finalmente, otras formas de organización de tiempos y proyectos culturales y educativos rompiendo las barreras de lo formal y lo no formal conectando, por ejemplo, a los agentes artísticos, a las instituciones culturales y a las escuelas municipales o privadas de artes con la escuela formal para crear alianzas en horarios lectivos entre artistas y maestros, como iniciaron en su momento entidades como ConArte en México y en España.



04

LA REVOLUCIÓN EPISTÉMICA Y LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

LUCINA JIMÉNEZ



LA EPISTEMOLOGÍA ES UN CAMPO DE LA FILOSOFÍA QUE SURGE EN OCCIDENTE EN EL SIGLO XX, DEDICADO AL ESTUDIO DE CÓMO SE PRODUCE EL CONOCIMIENTO, LAS FORMAS EN QUE ESTE SE GESTA, SUS MÉTODOS Y SUS LÍMITES.

Emerge después de la crisis del positivismo y ante el reconocimiento de que la ciencia no es un ámbito cerrado que pueda abarcarlo todo, ya que existen muchas otras formas de conocimiento del mundo natural y social, con carácter histórico y situado.

Por tanto, desde que se acepta que mediante la ciencia el ser humano no puede ir más allá en la comprensión de lo que hay detrás de todos los hechos –porque la ciencia se abre a la incertidumbre, a lo inestable, a lo inacabado, incluso al juego–, la humanidad, en Occidente, abre paso a la necesidad de que la ciencia y el conocimiento mismo vuelvan a ser estudiados desde la filosofía, desde la ética y con carácter relacional, ecológico, en íntima interconexión con el mundo que le rodea.

Esta revolución epistémica tiene varias dimensiones e implicaciones para la educación, por lo que abordaré solo tres de ellas:

- Lo que las sociedades valoran para ser aprendido en la escuela, ante la explosión de la información y el sentido efímero de los conocimientos estables.
- La exigencia actual de revalorar la educación artística, en medio de un movimiento mundial que requiere de un nuevo equilibrio en los saberes y en las aplicaciones de estos en la vida cotidiana de cada persona y cada grupo social o comunidad, ya que el mundo avanza en la conciencia de que ningún fenómeno de la vida o de la naturaleza puede ser abordado desde una sola disciplina.
- La necesidad de comprender la diversidad cultural como expresión de nociones diferentes de entender el desarrollo, el progreso y el bien vivir y, que cuestionan de fondo, la imposición de una sola estética desde donde explorar el conocimiento y el pensamiento artístico y científico.



A partir de estos elementos, se elaboran algunos de los retos que tienen enfrente los sistemas educativos para lograr establecer la educación artística ya no como algo optativo o complementario –sujeto al vaivén político o a la comprensión administrativa o burocrática–, sino como un imperativo de sociedades que requieren nuevas herramientas para vivir su tiempo y construir un futuro más incluyente, diverso, feminista, sostenible, democrático, sensible, empático, más pacífico, abierto y feliz.

LO QUE NECESITAMOS CONOCER A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN

La revolución epistémica del siglo XX y principios del XXI ha influido más lentamente de lo que se esperaba en la educación. Los sistemas educativos se convirtieron en sistemas cerrados, estandarizados, reglados, normados e influidos por una evaluación que fue definida a partir de indicadores internacionalizados, cuyos parámetros responden a una sola manera de entender el progreso, la producción y a la humanidad misma, determinada por la economía como único factor decisivo en el progreso. La educación entonces se pensó como vía para formar personas productivas. Recuerdo a ese respecto, un letrero en el patio de una escuela secundaria en la ciudad de México, donde en la pared de la cancha de básquet se leía: “aquí se entra para ser útil”.

En las últimas décadas del siglo XX la noción misma de desarrollo se fue transformando y es, a principios del siglo XXI, cuando distingue que la producción económica no es ajena a una dimensión social necesaria que promueva la reducción de las evidentes desigualdades en todos los planos de la vida, tanto en el campo como en las ciudades, conglomerados humanos cada vez más dominantes como espacio de convivencia en todo el mundo. Además, subraya la urgencia de comprender y atender las necesidades del medio ambiente y la naturaleza, cuya sobreexplotación ha traído consigo la deforestación, la pérdida de especies, la erosión de la tierra, la crisis del agua y un grave riesgo para la vida, dado que el calentamiento global afecta a toda forma de vida en el planeta.

Hace poco, se produjo un paulatino reconocimiento de que el desarrollo sostenible tiene una profunda dimensión cultural e intercultural, sin la cual no es posible pensar la vida a futuro, lo que implica asumir la cultura como una dimensión presente en cualquier campo del desarrollo y el impulso del vínculo educa-

ción-cultura, así como de la educación en artes, audiovisual, para el patrimonio, como parte indisoluble en la formación de las personas en la escuela, en la comunidad y a lo largo de la vida[25].

Este último punto —relativo a la cultura y la educación artística—, todavía no ha sido del todo establecido como mandato en la formación de las personas en la educación y en otros campos de desarrollo, donde prevalecen las visiones dominantes y una narrativa pensada desde el mundo occidental, de la producción y el racionalismo.

Las aspiraciones del mundo —resumidas en los objetivos del desarrollo para el nuevo milenio establecidas por Naciones Unidas en la Agenda 2030[26], no recogieron un objetivo cultural, sino que se planteó la necesidad de reconocer que la diversidad cultural y la propia cultura son una dimensión que atraviesa prácticamente todos los campos de la vida económica, social, política, los temas de seguridad, la comprensión del medio ambiente y la educación misma. Sin embargo, no todos esos sectores han tenido la porosidad suficiente y la cultura siguió vista como un sector en sí mismo, no siempre interconectado con otros temas del desarrollo.

La explosión de la información con el surgimiento de las redes informáticas, los medios audiovisuales y de comunicación, el auge del cine, de la virtualidad y de la realidad aumentada que predominan en el escenario urbano —en una sociedad dominada por la imagen y la fugacidad de la experiencia—, transforman profundamente las formas y las estrategias de conocimiento de personas de todas las edades. Ahora, a través de las redes sociales y las redes digitales pueden asomarse a la cúspide de una pirámide, a la forma en la que habitan las hormigas o bien a melodramas y espectáculos de muy diversa naturaleza.

En casi todo el mundo, la educación ha vivido desde entonces múltiples reformas que buscan transformar sus bases, sus fundamentos filosóficos y pedagógicos y también aquello que debe ser socialmente conocido a través de los aprendizajes que aportan los sistemas educativos. Cada vez más se ha tendido a reconocer que la experiencia de vida; las formas de convivencia en la familia; las comunidades; los barrios y las ciudades; la tecnología y el espacio público aportan una formación que es ineludible y que complementa y aún transforma los aprendizajes que aportan las escuelas.

En el informe ante la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI denominado *La educación encierra un tesoro*[27], se establecieron entre otros elementos, cuatro tareas fundamentales para la educación: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a hacer. No en todos los ámbitos avanzaron de manera contundente. Aun así, los sistemas educativos han ido cambiando a lo largo de estas dos décadas del siglo XXI y los campos del conocimiento se están redefiniendo, incluso cuando todavía predomina una visión un tanto racionalista.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ES IMPRESCINDIBLE COMO FORMA DE CONOCIMIENTO

Es en ese contexto, donde la educación en artes emerge con una gran potencialidad de transformación como forma de conocimiento, tan válida como la ciencia, que fomenta desde estrategias y procesos de mediación diversos, el autoconocimiento y la aprehensión del mundo natural y social, haciendo un aporte a procesos cognitivos que van más allá de la posibilidad de ampliar las herramientas de expresión y de ser un lenguaje. A partir de comienzos del siglo

25 Hawkes, Jon. (2020). *El cuarto pilar de la sostenibilidad*. México, Ediciones El Milagro.

26 https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/

27 Delors, Jacques. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio),* París, UNESCO.

XXI, la educación artística será entendida también como un derecho humano y prácticamente, como la puerta que abre las posibilidades al ejercicio de los derechos culturales; enfoque que transforma el ejercicio de la política pública.

La educación constituye el principal patrimonio de las presentes y las futuras generaciones. Millones de niñas y niños tienen en ella su único patrimonio, por lo que una educación donde el conocimiento y el pensamiento artístico se incluya de manera significativa, también es vista como factor de equilibrio ante la desigualdad y en donde el cómo llevarla a cabo se convierta en la clave fundamental para que cobre vida y significado más allá de las versiones más simplistas que la asociaron en su momento a las manualidades, a la producción de objetos, o bien a la enseñanza técnico pedagógica de los lenguajes artísticos en sí mismos.

El mundo —a través de mecanismos e instrumentos multilaterales—, mide la inversión en la educación. Hoy en día, existe un movimiento mundial que reflexiona en torno al tipo de ciudadanía que se busca formar. En un mundo donde la guerra ha vuelto a asomar sus garras, donde el cambio climático amenaza con acabar la vida en el planeta, la diversidad cultural se reconoce como una gran riqueza de todas las naciones. Convivir en la diferencia es fundamental para la democracia, para la apropiación del patrimonio cultural propio y el disfrute de las demás culturas a partir de herramientas interculturales donde se pueden construir acuerdos basados en una ética social que valora la vida de todas las especies y de todas las personas.

Desde la segunda mitad del siglo XX, se avanzó en la comprensión de que "el pensamiento humano es capaz de crear y fomentar el intercambio a través del empleo de diversas clases de sistemas de símbolos, cuya naturaleza es que son abiertos y creativos, por lo que pueden crear, corregir, transformar, recrear sistemas y universos de significado completamente nuevos"[28]. El pensamiento no solo avanza

“La educación constituye el principal patrimonio de las presentes y las futuras generaciones. Millones de niñas y niños tienen en ella su único patrimonio, por lo que una educación donde el conocimiento y el pensamiento artístico se incluya de manera significativa, también es vista como factor de equilibrio ante la desigualdad y en donde el cómo llevarla a cabo se convierta en la clave fundamental para que cobre vida y significado más allá de las versiones más simplistas que la asociaron en su momento a las manualidades, a la producción de objetos, o bien a la enseñanza técnico pedagógica de los lenguajes artísticos en sí mismos.”

desde estructuras lógico- racionales, sino que también a través de diversas experiencias sensibles el conocimiento avanza y, que incluso, estos ámbitos se retroalimentan de manera constante, a través de un continuo diálogo entre el pensar y el sentir.

Con las contribuciones de la psicología y la neurociencia, de la inteligencia artificial, de la programación de computadoras, de la antropología y el surgimiento del propio arte contemporáneo se cuestiona la racionalidad y el pensamiento cartesiano como único ámbito de producción de conocimiento. Se valora la capacidad de la experiencia artística de producir conocimiento, al tiempo que se otorga legitimidad a la poesía y a la literatura para establecer relatos que vayan más allá de lo evidente, de lo visible. Se

28 Gardner, Howard. (2005). Arte, mente y cerebro; una aproximación cognitiva a la creatividad. México, Paidós, p. 29.

acelera la batalla para restaurar el peso de las humanidades, la filosofía, las artes y otros conocimientos que suelen ser menospreciados o incluso erradicados en aras de la aspiración a crear una sociedad productiva.

El ser humano no puede supeditarse necesariamente solo a la razón porque su naturaleza incluye también la emoción y los sentimientos, ya que la ciencia misma requiere de la imaginación para poder proyectar nuevos escenarios y posibles comportamientos de un mismo fenómeno, sea científico o de carácter social. *La Segunda Conferencia Mundial de la Unesco sobre Educación Artística*, celebrada en 2010 en Seúl, Corea, se inició con diálogos entre científicos y artistas, dejando claro que, en su trayectoria formativa, arte y ciencia se habían retroalimentado para despertar la curiosidad, el deseo de experimentación y fueron definitorias para su vocación profesional. En ese sentido, se reafirma que la educación artística en la educación básica y la formación para la vida, no es exclusivamente para quienes se dedicarán a las artes de manera profesional, sino que resulta vital para cualquier profesión u oficio.

Tal vez haya sido fundamental en este cambio epistemológico la producción artística misma en corrientes como el dadaísmo o el surrealismo, que nacen en respuesta a la guerra y la barbarie para cuestionar precisamente la validez de la subordinación del hombre a una racionalidad que le ha traído destrucción, muerte y horror. La reivindicación de los sueños y de la imaginación como recurso fundamental para imaginar otro mundo posible contribuye a la búsqueda de esos otros equilibrios en las formas de abordar el mundo[29]. La contribución que el psicoanálisis hace a esa nueva forma de autoconocimiento y de expresión del mundo externo es vista como aproximaciones sucesivas a otra forma de aprenderlo y de imaginarlo distinto.

El pensamiento pedagógico también fue fundamental. Hace poco más de dos décadas, Feldman, Gardner y Krechevsky publicaron los resultados de una investigación que aplicaron en escuelas de varias ciudades en los Estados Unidos. El proyecto *Spectrum*[30] había permitido confirmar que las niñas y los niños tienen diferentes formas de aprendizaje y que las artes eran un punto de entrada para explorar muy diversos campos de conocimiento y desarrollo de experiencias.

A finales de los años 90, Eisner había publicado su obra *Arte como Experiencia* donde recogía la visión de Dewey respecto a que el arte configura un elemento central de procesos cognitivos que generan diversas formas de conocimiento. Subrayó en su momento que el arte era ante todo experiencia capaz de relacionarse de manera interdisciplinaria con otros campos de aprendizaje y de la vida.

Sin embargo, los procesos educativos se desarrollaron con cierta lentitud. En los años 90 —aunque la investigación de la psicología cognitiva se había preguntado por el impacto del pensamiento artístico y se había considerado ya la existencia de las llamadas "inteligencias múltiples" que reconocen que cada estudiante podría tener mayor facilidad o familiaridad de aprendizaje a través de los lenguajes auditivos, visuales, matemáticos, etc.,— las escuelas insistían en la predominancia de una formación basada en las matemáticas, la lengua y las ciencias naturales, sin atender la diversidad de cosmovisiones ni las dimensiones sensibles de los aprendizajes.

Siempre se han esperado de la educación los más asombrosos resultados porque de ella depende el futuro de los países, de las ciudades y de las familias.

Hoy estamos frente a una nueva oportunidad y no debemos desaprovecharla. El mundo está haciendo nuevos pactos por la educación y buscando cómo articular su relación con la cultura, cómo garantizar la educación artística y cómo educar para la sostenibilidad y los derechos humanos.

En el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la Unesco denomina-

29 Manifiesto surrealista. En: https://proyectoidis.org/manifiesto-surrealista/ Consultado en septiembre de 2022.

30 Gardner, H., Feldman, D.H. y Krechevsky, M. (2001). *El proyecto Spectrum*. Madrid, Ediciones Morata. 4v.

do *Reimaginar juntos nuestros futuros*[31], se defiende la necesidad de centrar la educación en la persona, bajo un esquema incluyente, que fomente los valores socioemocionales, los intereses de la diversidad y que piense en la sostenibilidad. Se reconoce de manera explícita la importancia de la educación artística como parte de las formaciones indispensables para las infancias y las juventudes, dentro de los sistemas educativos y en la educación para la vida.

Si a principios de este siglo, la reflexión de *Spectrum* recogía la contradicción respecto a la relativa indiferencia de los sistemas educativos institucionales respecto de los resultados de dicha investigación, a dos décadas de ese posicionamiento, la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales (MONDIACULT), celebrada en el año 2022 en la Ciudad de México, ha subrayado en su Declaración Final, firmada por 153 responsables de cultura de todo el mundo, la necesidad de incluir la formación en artes en los currículos de la educación pública, desde la primera infancia y especialmente durante los años formativos de la educación básica, considerando también los espacios de la educación no formal.

31 Unesco. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros; un nuevo contrato social para la educación*. París, Francia. UNESCO, Fundación SM.

LA DIVERSIDAD CULTURAL COMO DIVERSIDAD DE SISTEMAS DE CONOCIMIENTOS Y COSMOVISIONES

La validez de los saberes y las prácticas de la diversidad son vitales en una educación incluyente y que respeta los derechos humanos, en particular, los derechos culturales que suponen el respeto a la dignidad de las personas y a sus entornos. Este enfoque de derechos conlleva asumir una postura activa contra los racismos, clasismos y otras formas de discriminación presentes en múltiples esferas de la vida social, incluyendo las escuelas, los medios de comunicación y las redes sociales. La educación no racista, feminista y basada en derechos implica también una forma de justicia epistémica porque supone romper con los estereotipos dominantes que justifican y reproducen esas formas de desigualdad e inequidad.

Los sistemas educativos de países que vivieron procesos coloniales contaron la historia desde la versión de los vencedores y silenciaron a los vencidos. De igual forma, han reproducido las formas de violencia contra las niñas, las adolescentes y las jóvenes al subordinarse a veces de manera inconsciente a las estructuras patriarcales dominantes que



discriminan y ejercen violencia contra las mujeres. Las actuales generaciones exigen que la educación se transforme para fomentar la igualdad y la diversidad cultural; para establecer nuevas relaciones igualitarias.

Solo la revolución de las filosofías que reconocen la validez de las culturas, plantea la posibilidad de legitimar dichos conocimientos y saberes dando carta abierta a la oralidad y a la ancestralidad como cultura viva. Igualmente, la educación feminista impulsa la cultura de los cuidados que rompa con la subordinación de las mujeres que fomenta el capitalismo.

Las cosmogonías de los pueblos indígenas basados en el ordenamiento de sus culturas ancestrales, no vistas como algo del pasado, sino totalmente actuales, lejos de ser expresiones para el "rescate", como se ha insistido en algunos medios, en realidad suponen una mirada contemporánea. A diferencia de las posturas del Antropoceno, —eurocentristas y europeizantes—, no consideraron nunca una relación subordinada entre la imaginación y el pensamiento porque para ellas la cultura es la vida misma y las artes, una de sus dimensiones. El tiempo no es un recurso dedicado a la productividad, sino un ciclo que eslabona las prácticas rituales, la cosecha, el canto, la danza, la producción de objetos y las ceremonias; en definitiva, la vida en comunidad. Tampoco colocan al ser humano por encima de otras especies y formas de vida, sino que lo integran como parte de los seres vivos que actúan en el planeta en relación con la naturaleza.

En concreto, los pueblos del Amazonas han dado una valoración intrínseca a los sueños como factores capaces de ordenar el mundo y de establecer un orden colectivo en la vida. Es el caso de los Zhuar que en el cine occidental fueron bautizados como "cazadores de cabezas". En el siglo XX, estos grupos plantearon la digitalización de su memoria como necesaria para la preservación de su cultura y procedieron a hacerlo, lo que les significó ganar el Premio Somos Patrimonio del Convenio Andrés Bello, con sede en Colombia[32].

Los pueblos Wixárika de México, así como muchos otros pueblos y comunidades indígenas, asumen la existencia del mundo colocando a los seres humanos no en el centro del universo, sino como una más de las especies que habitan el planeta, cuyos elementos son en gran medida sagrados, tienen vida propia y, por lo tanto, necesitan ser respetados. Para ellos, la renovación del mundo implica restablecer el equilibrio entre los seres humanos, la naturaleza y la protección de sus sitios sagrados, donde se resguarda su memoria como pueblo con identidad que defienden como base de su dignidad. En su organización social y ritual, las mujeres juegan un papel activo, tanto en la vida social, como en los espacios rituales, aunque no siempre en las estructuras de autoridad tradicional, donde todavía hay pocas mujeres reconocidas. La defensa actual de su territorio constituye una visión que integra no solo la dimensión simbólica, sino los derechos sobre el agua, la biodiversidad y los recursos bioculturales que conforman su patrimonio. La lengua que defienden y que exigen en la educación, encierra su forma de vida.

La educación bilingüe y bicultural, que en principio sonaba como un avance, no necesariamente reconoció los saberes y las tradiciones de los pueblos indígenas como expresiones a fortalecer, mientras la migración en muchas ciudades obligó a asumir estrategias de acogida para buscar la mejor "integración de quienes son portadores de dichas culturas, en escuelas donde ser indígena representaba ser atrasado, rústico o ensimismado, cuando en realidad se trataba de racismo y discriminación.

Parte significativa de la revolución epistemológica que vivimos, nos obliga a repensar el papel de la educación básica y de la educación artística en el fortalecimiento de ese cambio hacia el reconocimiento de la diversidad de saberes, tecnologías y formas de organización cultural, además del impulso a nuevas formas de relación en la construcción del género.

32 Convenio Andrés Bello. (2004). *Somos Patrimonio. Experiencias de apropiación social del patrimonio cultural y natural.* Bogotá, Colombia, CAB.

¿CUÁLES SON LOS RETOS?

Uno de los más importantes es superar la subordinación epistémica del arte a las ciencias, al pensamiento cartesiano de un lado; a las visiones reduccionistas de la diversidad, de la tradición o al folclorismo, al entretenimiento por el otro. La educación en artes –entendida como fortalecimiento de prácticas artísticas en relación estrecha con otros conocimientos del currículo, basado en la exploración de temas relacionados con la vida cotidiana–, tiene un gran potencial tanto en la escuela y en otros espacios de educación no formal, en los ámbitos comunitarios, el espacio público y aún en las infraestructuras culturales y artísticas que pueden colaborar con las escuelas y con las familias.

Atender el reto de una educación artística pertinente, metodológica y cultural requiere no solo de la transformación del currículo, a partir de nuevos enfoques epistémicos, pedagógicos y éticos, sino a la flexibilización de la gestión escolar, al impulso de los nuevos esquemas de evaluación educativa y, sobre todo, a la formación de formadores, quienes serán los que podrán hacer este cambio en las escuelas. Nadie puede enseñar o compartir lo que no conoce. Las generaciones actuales de docentes y personal de apoyo y gestión educativa no han vivido la experiencia de la educación artística ni de la diversidad cultural en su propia educación, así que se necesita desaprender para volver a aprender. Está demostrado que muchos docentes en los sistemas educativos están conscientes de la necesidad de ese cambio y están dispuestos a impulsarlo.

La importancia de la emocionalidad como parte del aprendizaje es un cambio fundamental en el currículo escolar. Se ha avanzado en el reconocimiento de los factores socioemocionales dentro de la formación básica, y se ha asumido como una de las innovaciones de la educación pública, pero no se establece una clara y contundente relación entre esa formación y los contenidos académicos que todavía suelen tener una orientación hacia las habilidades verbales y el pensamiento lógico matemático. Aún se desconoce el vínculo indisoluble que existe entre estos factores y la educación artística, cuando esta es pertinente al contexto cultural de estudiantes y docentes.





“ En la práctica artística, percepción, emoción y deseo son elementos que actúan como energía que conduce procesos de autoexploración de los propios impulsos.”

"El desarrollo de habilidades socioemocionales especialmente para los estudiantes con alguna discapacidad y otras condiciones (como aptitudes sobresalientes, problemas severos de aprendizaje, trastorno por déficit de atención, trastorno del espectro autista, entre otros), requieren más apoyos para que puedan desarrollar competencias socioemocionales que les permitan lograr una inclusión plena en las escuelas de educación básica"[33].

¿Es posible separar la experiencia artística de lo "socioemocional", son antagónicos o suponen los mismos trayectos? ¿Es la emoción un factor estrictamente psicofisiológico asociado a componentes neurofisiológicos y bioquímicos que responden al entorno? ¿Es posible normar la educación de las emociones, a partir de la racionalización de un cuadro estable de emociones identificables (enojo, tristeza, alegría, miedo, sorpresa), o podemos rendirnos frente a la expectativa de una función conductista de la experiencia individual, ligada a la emocionalidad de cada quién?

En la práctica artística, percepción, emoción y deseo son elementos que actúan como energía que conduce procesos de autoexploración de los propios impulsos. El autoconocimiento va aparejado a la autorregulación y la conformación de una arquitectura interna que es flexible, abierta, capaz de eslabonarse con la de los demás y de deconstruir la memoria y la experiencia pasada, creando nuevas relaciones y formas de actuar frente a situaciones de la vida.

Recuerdo a un adolescente en una escuela secundaria del centro histórico de México a quien le preguntamos qué era para él la danza. Su respuesta fue contundente: es vida, dijo. Luego explicó que había perdido a su padre y se estaba viendo obligado a trabajar para apoyar económicamente a su mamá. Su deseo era dejar la escuela. Cuando el programa de "Aprender con Danza" del Consorcio Internacional Arte y Escuela A.C. (*ConArte*)[34] llegó, él, al principio, se rebeló contra la sola idea de bailar, porque era contrario a su circunstancia. Sin embargo, la colectividad lo envolvió y poco a poco se dio cuenta de que bailar

33 Fernández Azcorra, C. y Arjona Tamayo, V. (2020). *La educación socioemocional; actividades de educación básica con alumnos*. México, Trillas.

34 Disponible en: http://www.conartemx.net



en grupo le hacía bien. Al decir que danza era vida, sintetizaba no solo una capacidad de identificar un conjunto de emociones encontradas, sino la posibilidad de decidir por él mismo; sentirse con energía era más disfrutable que mantenerse en la depresión y el aislamiento. Había dado el salto. Ya no estaba enojado, ni se sentía víctima de las circunstancias, cambió él y con su transformación abrió un mundo de oportunidades a su propia familia. La escuela dejó de ser una tortura, se volvió espacio de liberación y de aprendizaje transformador a través de una práctica artística.

Nada puede causar más armonía interna que la posibilidad del aprendizaje no desligado de la corporalidad y la musicalidad que tiene cada estudiante, de la exploración desde el movimiento y el desarrollo y análisis de estructuras coreográficas o gramáticas producidas por ellos mismos. En esto radica la diferencia frente a la sola reproducción de ritmos y repertorios estables. Pero lo mismo sucede cuando se crean formas y objetos artísticos. Lo que importa es el proceso, no el resultado. Lo valioso del aprendizaje está en el trayecto recorrido para llegar a él, aun cuando el resultado pueda ser sorprendente y de carácter espectacular, es decir, que pueda ser presentado escénicamente ante un público. El fin no es su exhibición, sino los aprendizajes construidos de manera individual y colectiva en el proceso educativo, en el aula, en los patios de las escuelas y la transferencia de conocimiento y experiencia que genere en la vida familiar, en la comunidad.

En ese sentido, la educación en artes se transforma para generar flujos y procesos en donde la experiencia, basada en experimentación e inventiva, se vuelva más prometedora y donde su significación sea el resultado de un proceso colectivo, de la colaboración, de la convivencia creativa. Uno es más si somos todos. Son fundamentales la sincronicidad y el contacto emocional en trayectos, donde cada quien aporta desde su propia subjetividad, habilidades y memoria.

Recordemos que no se trata de formar artistas, sino de “recobrar la continuidad de la experiencia estética con los procesos normales de la vida’’. La comprensión del arte y de su papel en la civilización no resulta favorecida con elogios ni ocupándose exclusivamente en grandes obras de arte reconocidas como tales. La comprensión que intenta la teoría será lograda mediante un rodeo, ya sea regresando a la experiencia de lo común o rondando las cosas para descubrir la cualidad estética que tal experiencia po-

see. Podemos considerar, decía Dewey, que el producto artístico surge a partir de este orden de cosas, cuando se expresa la plena significación de la experiencia ordinaria, del mismo modo que determinados tintes se obtienen al darle tratamiento especial a la brea común[35].

Hoy en día, algunos espacios empiezan a recuperar el conocimiento de lo que antecede a la revolución tecnológica digital para fomentar la educación de niñas, niños y adolescentes, quienes nacieron en la era de internet y no conocen muchas experiencias de la vida analógica asociada también a la solución de problemas por experiencia propia. El reconocimiento de las culturas que atraviesan las aulas, exige apertura hacia los saberes y las tecnologías tradicionales que conviven aún en las escuelas de las ciudades. Esto no entra en contradicción con la apropiación de las tecnologías digitales, sobre todo cuando estas también pueden ser espacio de aprendizaje y experiencia para el pensamiento artístico, como se demostró durante los años 2020 y 2021, cuando los sistemas educativos se reinventaron para conducir la educación pública a través de una convergencia de medios tecnológicos que sustituyeron la presencialidad durante la pandemia de la COVID-19.

Las prácticas artísticas en la escuela pública y en los entornos comunitarios que las rodean como en las redes tecnológicas, configuran nuevas posibilidades de desarrollar formas de aprendizaje, de aprehensión del mundo propio y en sociedad con sentido, significado e identidad, capaces de movilizar el potencial las infancias y las juventudes, en aras de un cambio generacional más sensible, creativo, feminista y diverso.

La educación en artes puede explorar el universo de la diversidad cultural y promover una educación intercultural que elimine el racismo y la discriminación epistémica y cultural que hoy vivimos. Igualmente, puede fortalecer una cultura de cuidados que rompa con los estereotipos de género que reproducen la desigualdad y las violencias contra las mujeres, fomentando culturas de la igualdad.

La educación en artes no es una panacea, es un derecho y, como tal, solo se defiende ejerciéndolo, haciendo investigación, reconociendo las buenas prácticas existentes, aprendiendo de los demás y compartiendo logros y fracasos. A este respecto, quienes tenemos alguna responsabilidad dentro de los sistemas educativos y culturales, hemos de trabajar colegiadamente para lograr en esta nueva etapa de la educación, las reformas, los cambios y la formación docente necesarias para favorecer el reconocimiento y la amplificación de las experiencias ya avanzadas, con miras a garantizar el derecho a la educación artística, para las infancias y las juventudes de nuestro tiempo y de las siguientes generaciones.

“La educación en artes no es una panacea, es un derecho y, como tal, solo se defiende ejerciéndolo, haciendo investigación, reconociendo las buenas prácticas existentes, aprendiendo de los demás y compartiendo logros y fracasos.”

---

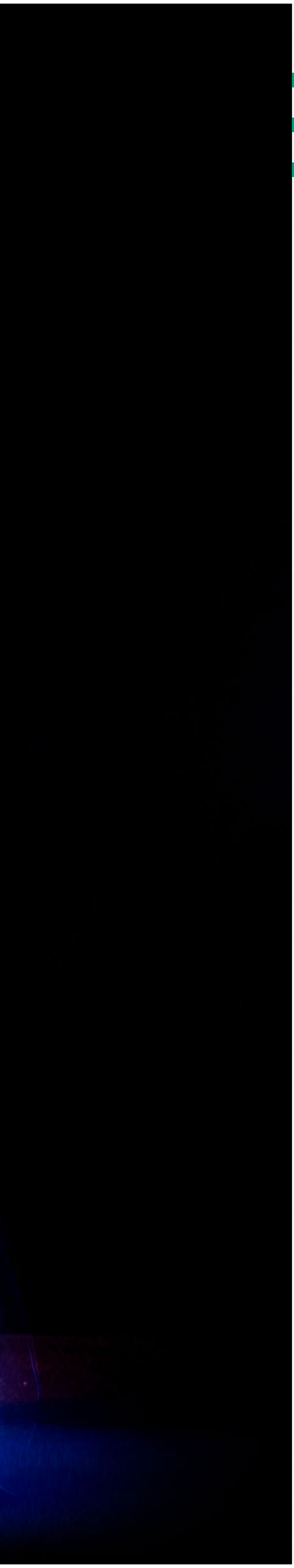
35 Dewey, John. (2008). *El arte como experiencia.* Buenos Aires, Paidós, p.12.

05

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, TRANSVERSALIDAD Y REVOLUCIÓN DE LOS CUIDADOS

LUCINA JIMÉNEZ





NUEVAS GENERACIONES CON NUEVAS PROPUESTAS

Una adolescente de sexto grado de primaria en la Ciudad de México, pregunta en la clase de danza, si las mujeres pueden hacer los ejercicios de fuerza y energía que están practicando los hombres en la clase. La maestra responde de manera afirmativa y va intercambiando intencionalidades de movimiento entre hombres y mujeres. Luego se dispone a realizar un tercer momento, en donde ya sin división, exploran el movimiento en sus diversas cualidades y niveles. Después, agrega otro fragmento de libre expresión —basado en el aprendizaje anterior con uno más de propuestas libres entre pequeños grupos mixtos—y, finalmente, pregunta quién quiere improvisar, animándose tres jóvenes. Por último, comparten un espacio de respiración, silencio y escucha del ritmo del corazón. ¿Qué es lo femenino o lo masculino en el movimiento? La reflexión queda abierta. La docente está formada en danza contemporánea con metodología de "Aprender con Danza" de ConArte México. Es el año 2012, un tiempo en el que se dirigía esta iniciativa.

En la etapa de secundaria, el grupo de segundo grado decide crear una coreografía sobre el documento *Los Sentimientos de la Nación,* escrito por José María Morelos y Pavón. Presentan a Morelos en versión femenina con el ejercicio "Todas somos Morelos", un proyecto que investiga sobre la independencia y hace referencia a la autonomía del propio cuerpo. Estas experiencias ocurren cuando aún no había hecho su aparición el colectivo feminista chileno Las Tesis, con su *performance* "El Violador eres tú", como parte de su pedagogía social anti patriarcal, el cual recorrió con furor muchas ciudades. Sin embargo, en las escuelas públicas, varias generaciones de estudiantes ya exigen igualdad y ponen en marcha la revolución de las mujeres.

Una investigación realizada por la Unesco en torno a las violencias en el sistema educativo de México y llevada a cabo por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y Cultural (CIESAS), señaló que la violencia contra las niñas en las escuelas es continuidad de la que se vive en el hogar, en el que se establecen roles de género donde las madres y las hijas atienden los cuidados de la familia, mientras que los padres juegan el papel de proveedores y, cuando están en casa, pocas veces ayudan en las tareas del hogar. Este estudio elaborado hace algunos años, refleja una realidad latente, en la que se trabaja cada vez más, por fortuna.

Por esta razón, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) informó en su más reciente reporte de la Encuesta Nacional sobre la Dinámica de las Relaciones en los Hogares (ENDIREH) 2021, que más del 32% de mujeres experimentó algún tipo de violencia durante su etapa como estudiante[36].

La escuela puede ser espacio de reproducción de esquemas de dominación de las mujeres. A modo de ejemplo, es lo que puede suceder en el patio cuando las relaciones que se establecen no se gestionan. Los niños tomarán el control del espacio para sus juegos, generalmente con una pelota, mientras que las niñas podrían quedar relegadas o hacer un uso mesurado y menos amplio del patio de juegos, donde platican o están sentadas en bancos.

Hablar de los cuidados es algo mucho más profundo y la Educación Artística no puede ser ajena. Nos referimos a la posibilidad de la vida misma, a la suerte de las especies y del planeta frente a la cual, se requiere una estética y una bioética responsable que atienda los múltiples dislocamientos que la pandemia evidenció en las relaciones entre humanidad y naturaleza. Se pretende restablecer un nuevo equilibrio ante la destrucción y la tragedia que ha generado la sobreexplotación de los recursos naturales.

La transformación de los cuidados y su papel estratégico dentro de la organización cultural, social y productiva de nuestro país, entraña un reto de carácter civilizatorio, en el que la Educación Artística puede colaborar desde la transversalidad que puede tener su inserción en la vida académica de las escuelas del sistema educativo.



36 Violencia de género en las escuelas. Consultado en: https://politica.expansion.mx/mexico/2022/08/31/cuantas-mujeres-sufren-violencia-genero-escuelas

> Es urgente atender y garantizar los derechos de las mujeres, una de las bases indispensables de dicho cambio cultural, económico y político, ético diríamos, en un sentido profundo."

CAPITALISMO, CUIDADOS Y VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES

La manera en que se conciben y se viven los cuidados en la sociedad contemporánea, es fruto de un constructo cultural en crisis y en torno al cual necesitamos reflexionar para asumir la conciencia de que estamos frente a un reto en el que se juega el futuro de la humanidad, de las especies y del planeta. Nos hallamos ante un cambio de carácter civilizatorio que cuestiona desde una gran diversidad de cosmovisiones —sean o no feministas—, aquella que ha sido impuesta por el capitalismo desde una alianza patriarcal.

Es urgente atender y garantizar los derechos de las mujeres, una de las bases indispensables de dicho cambio cultural, económico y político, ético diríamos, en un sentido profundo. La Agenda 2030 de Naciones Unidas estableció los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) destacando el número 5 que consiste en *lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas* —como algo indispensable para alcanzar el desarrollo sustentable— y, a su vez, señaló, que el resto de los objetivos requieren un enfoque de género como una condición fundamental para lograrlos[37].

Sin embargo, una de las debilidades que presenta esta propuesta global es que no incluye la dimensión cultural como objetivo, ni como eje transversal indispensable para alcanzarlos, como sí lo señalan la Unesco y la Agenda 21 de la Cultura[38]. Es la perspectiva cultural la que más importa en el terreno educativo para poder desestructurar ese constructo que subordina a las mujeres. El 2030 está ya a la vuelta de la esquina. Mucho me temo que no tomarla en consideración solo hará más largo el tiempo que requiere el camino hacia la igualdad sustantiva.

Toda forma de asumir el género, sus roles y estereotipos son construcciones culturales que se crean en una época o en otra. Al expresar las relaciones entre las personas, los vínculos entre estas con la naturaleza y con otras especies, la cultura se vuelve una trama de significados creados de manera colectiva y tiene un carácter histórico, por tanto, cambiante. Ese fino entramado ordena la vida cotidiana. Es ahí, donde se anidan las formas estigmatizadas de entender el significado de ser mujeres, de ser hombres o de comprender las diversidades sexuales, culturales, estéticas y biopolíticas, pero, a la vez, donde también florecen múltiples expresiones que alimentan la posibilidad de transformar esos imaginarios sociales para cambiar las relaciones entre la diversidad de subjetividades de género que atestiguamos en nuestros días, para generar una manera distinta de cuidar, de cuidarnos.

Es un hecho cada vez más reconocido y respecto al que se ha escrito mucho, que la cultura del machismo que sostiene el patriarcado produce muchas formas de violencia silenciosas o escandalosas contra las mujeres y otras identidades disidentes, violencias que afectan y limitan la vida de las infancias y juventudes, e incluso, la de quienes conviven en espacios comunes a esas realidades violentas. Vivimos tiempos de crisis de las masculinidades patriarcales que propician el enojo, la frustración o la ira social, aún entre quienes ya no encuentran sa-

37 Naciones Unidas. La Asamblea adopta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en: https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/#:~:text=Adem%C3%A1s%20de%20poner%20fin%20a,el%20crecimiento%20econ%C3%B3mico%20sostenido%3B%20adoptar

38 Véanse las páginas de la Unesco: https://es.unesco.org/themes/cultura-desarrollo-sostenible y de la Agenda 21 de la Cultura de la Red Mundial de Ciudades y Gobiernos Locales. https://www.agenda21culture.net/es/documentos/cultura-21-acciones

tisfacción en ese modelo caduco que no se justifica por ningún lado.

Bajo el capitalismo, la reproducción de la sociedad y su sostenibilidad descansa en un ordenamiento cultural, económico y político dominante de carácter patriarcal, cuya racionalidad se basa en una diferenciación de género y sexual que entraña la subordinación de las mujeres. Es a nosotras, a quienes históricamente se nos ha asignado la responsabilidad preponderante de hacernos cargo de las tareas que permiten el funcionamiento y la gestión de la vida privada, de la intimidad del hogar, del bienestar y de la convivencia social, es decir, del cuidado de la vida. Por eso, podemos decir, que los terremotos feministas que han aflorado con diversos enfoques y ámbitos de expresión buscan transformar ese entorno cultural dominante que conlleva diversas formas de violencia hacia las mujeres.

Mucho antes de la pandemia de la COVID-19, los feminismos y la lucha por la igualdad sustantiva habían colocado en la agenda de los debates el tema de los cuidados, no solo como una de las expresiones más profundas para promover un cambio en el paradigma de la convivencia y el bienestar, sino para prevenir y erradicar las violencias contra las mujeres, de generar nuevos escenarios para el ejercicio de los derechos humanos y avanzar hacia una sociedad más igualitaria, menos injusta.

La pandemia la sostuvimos en gran medida las mujeres porque la revolución industrial y la expansión de la producción hizo que se incorporaran a oficios que son casi extensión de la vida privada, de los cuidados: maestra, enfermera, secretaria, afanadora, cocinera, recepcionista, niñera, mesera, etc.

La idealización de quedarse en casa escondió el peso del trabajo intensivo y la extensión de la jornada laboral de manera infinita. El teletrabajo generó una crisis en la gestión del tiempo y afectó a la noción de espacio personal, prácticamente inexistente. Convertir el hogar en escuela, hospital, enfermería, centro de trabajo y muchas otras cosas más, sin horario, en hacinamiento cuando no se tenía más que un solo cuarto, conviviendo con la frustración de la pareja masculina, es como diría Rita Segato, una "guerra contra las mujeres".

Los cuidados abarcan:

- La atención de la higiene y la salud.
- El aprovisionamiento alimentario, de los bienes y servicios de uso colectivo para la familia.
- La crianza y el acompañamiento emocional y afectivo de cada integrante de la familia base o extendida.
- El cuidado de las personas mayores, de las infancias y adolescencias.
- La atención a las necesidades de la educación escolarizada o informal.
- El ejercicio de los derechos culturales.
- Otras acciones que debieran ser fruto de la atención y la satisfacción colectivas.



La forma en que se asumen los cuidados expresa relaciones culturales y una diversidad de creencias, formas de pensamiento y de símbolos que establecen patrones de conducta, costumbres y tradiciones fincadas en la creencia de que los cuidados son el espacio "natural" para las mujeres, porque dentro de los estereotipos de género se atribuye el lado afectivo a lo femenino, y, lo amoroso, al trabajo no pagado de las mujeres. La abnegación y el sacrificio como valores de "una buena madre" son un constructo cultural que debe erradicarse.

El sistema en el que se han estructurado los cuidados en el hogar, lleva de manera implícita, silenciosa o abrumadoramente escandalosa, un régimen de violencia económica, psicológica, emocional y física contra las mujeres. Atender las violencias en el ámbito de la vida privada es más que vital. Pero, no menos importante, es prevenir dichas conductas y transformarlas en el seno mismo de la escuela. Las relaciones que se crean en el aula son determinantes en la formación de la personalidad.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA PARA LA VIDA Y TRANSVERSALIDAD

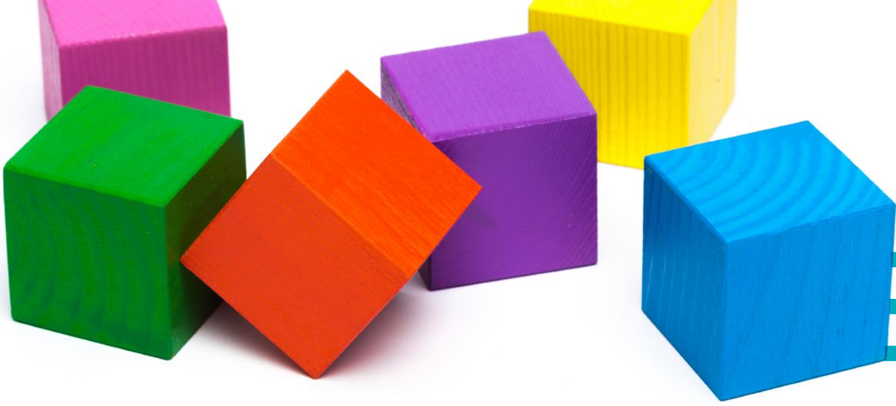
No creo exagerar al señalar que la prevención y la atención oportuna de las violencias puede significar la diferencia entre la vida o la muerte para niñas, adolescentes y mujeres que han vivido o vivieron en la pandemia defendiéndose solas de agresores mayoritariamente hombres, o huyendo de hogares violentos, arriesgándose a quedar atrapadas en las violencias de la calle, en las garras de un capitalismo que ha encontrado un aberrante negocio en los cuerpos de las mujeres y frente a esquemas de procuración de justicia que, aún, están aprendiendo lo que significa el enfoque de género y la justicia restaurativa.

Cuando la Educación Artística es pensada para la reflexión en torno a las relaciones que se viven en la cotidianidad y para la transformación de estas, es posible que se rompan los silencios que dominan las relaciones patriarcales que también reproducen las infancias. Pero esto no es mecánico. De hecho, requiere de un proceso de formación de quienes rodean la experiencia que va mucho más allá de lo propiamente artístico, e incluso, más allá de la formación en mediación o educación en artes. Si la Educación Artística está conectada con la vida y se basa en la experiencia, es una herramienta poderosísima que puede contribuir a desmontar la subordinación de las mujeres que participan en el proceso formativo, porque el arte puede transformar los imaginarios en los que descansan nuestras propias conductas.

La Educación Artística ha de ser concebida como un eje transversal que va transformando las maneras de concebir y de organizar la vida. Está pensada para la vida, puede reflexionar en vínculo con la clase de Ciencias Naturales, con las nociones de cuidados de la salud, de cultura alimentaria, del medio ambiente y con ello reordenar los vínculos.

Cuando la Educación Artística es transversal —conecta con todas las experiencias del currículo de la escuela— suceden cosas extraordinarias, como aquel niño que al hacer su reflexión en torno a la canción "*Dos arbolitos*", dijo que lo hacía pensar en que él y su hermana estaban creciendo juntos y que ambos tenían derecho a florecer. O bien, aquella clase donde una niña de cuarto de primaria no quería participar de la clase de danza, pero bajo la consigna de no dejar a nadie fuera, la maestra la acompañó en el proceso de involucramiento. En quinto grado, esa misma niña encontró la fuerza para hablar con su mamá y después de un complejo desarrollo acompañado por una psicóloga y una abogada, en estrecha colaboración con las autoridades educativas, ambas lograron enfrentar una situación dramática de violencia intrafamiliar. Sin embargo, toda esta evolución se vive mucho más allá de la clase de artes ya que la maestra de danza y el maestro de música cuidaron los procesos formativos tanto individuales como del grupo.

La clase de artes en sí misma —aunque es un detonante fundamental—, no puede resolver lo que



corresponde al sistema de justicia. Aquí se podrá argumentar cierta instrumentalización de la clase de educación en artes. Como diría Eisner, en realidad, la Educación Artística es un complejo entramado de experiencia en donde se construye autoconocimiento y se transita de formas expresivas autónomas hacia otras que tienen una cierta orientación intencional. A mi parecer, se trata de trayectorias individuales y colectivas donde se desarrollan habilidades cognitivas, expresivas, interpretativas y comunicativas que ninguna otra ciencia o práctica puede generar, porque al producirse nuevas interconexiones entre el pensar y el sentir, diversas trazas neuronales, las personas en lo individual y en lo colectivo pueden, o no, lograr una nueva arquitectura interna transformadora.

El arte no hace milagros, ni es responsable de resolver las situaciones que un sistema capitalista patriarcal crea en medio de la desigualdad e injusticias históricas. Sin embargo, la educación en artes puede —bajo determinadas circunstancias de carácter metodológico y en acompañamiento psicológico y político— construir la intuición, la necesidad o la decisión de transformar el microcosmos que cada quien vive. Es importante subrayar que no proceden las fórmulas mecánicas y hasta cierto punto demagógicas que establecen una relación directa entre cualquier tipo de formación artística y la atención a la desigualdad, al cumplimiento de derechos, a la procuración de justicia y a la nueva condición de libertad que las mujeres requieren.

Durante la pandemia de la COVID-19 —como parte de mis responsabilidades institucionales—, colaboré en la búsqueda de adolescentes que huyeron de la violencia intrafamiliar en el acompañamiento de jóvenes que tuvieron que volver a sus hogares ante el cierre de centros de trabajo y escuelas, pero que no podían soportar la convivencia con padres abusadores o madres precarizadas viviendo retos colosales de sobrevivencia. Todos ellos estudian artes, pero ese solo hecho no entraña una transformación automática de su entorno porque, aun cuando en sus contenidos y experiencias la Educación Artística puede tocar de una u otra manera esa realidad, e incluso ejercer una profunda solidaridad entre quienes la protagonizan, como de hecho sucedió, su propósito es muy distinto. Los alumnos de la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado fueron de los estudiantes más solidarios entre sí en este tiempo. Fueron capaces de auto diagnosticar a su comunidad y generar propuestas ante la institución. En ese sentido, la sensibilidad es un hecho y la capacidad de actuar para pedir ayuda también. Las instituciones del sector salud, educativo, artístico y económico pueden interactuar con esos espacios y prácticas para facilitar temas de atención a juventudes que no siempre tienen las mejores condiciones de vida, de trabajo o de estudio.

La escuela puede tener un papel importante en las políticas de inclusión, en la sensibilización de las familias ante la emergencia de las diversidades sexuales y la reivindicación de las diversas subjetividades. Las familias entran en crisis ante juventudes e infancias que se reconocen no binarios. La crisis que atraviesa por una forma dominante de entender las relaciones solo entre mujeres y hombres. El surgimiento de la homofobia, la lesbofobia y la transfobia tiene tras de sí la interiorización dogmática de la estructura que el capitalismo estableció como dominante, a la que se suman también el racismo y la discriminación por pobreza.

La educación en artes puede sensibilizar frente a la diversidad, frente a la diferencia y frente a la consciencia de que la construcción identitaria es cambiante y, además, es un derecho humano en el que está de por medio el respeto a la dignidad de las personas.

CULTURA DE LOS CUIDADOS Y CULTURA DE PAZ

Hay poca reflexión todavía en torno al enfoque de los cuidados y su relación con la educación artística y la cultura de paz. Aunque por fortuna esta cobra cada vez más interés. No todo proyecto cultural es generador de nuevos paradigmas de género, de una educación para la no violencia y la cultura de paz y menos aún en relación con esta necesaria revolución de los cuidados. Para que así sea, tiene que ser concebido desde su base con ese propósito. (Jiménez, 2016, p. 11). Tampoco todos los proyectos dedicados a niñas, niños, jóvenes y mujeres han de estar necesariamente enfocados a estos fines, o a revolucionar los cuidados, porque cada proyecto de educación en artes ha de descansar en procesos metodológicos y fines diversos.

Aun cuando la existencia de talleres de artes contribuye a apoyar a las mujeres en la atención a sus hijas e hijos, su enfoque metodológico y propósitos de fondo pueden ser distintos. Incluso cuando se trate de espacios en donde se da cumplimiento a los derechos culturales, los objetivos de cada programa pueden ser muy diversos y necesarios en su propio contexto.

Los espacios de entretenimiento o para la convivencia son imprescindibles ahora en lo que tal vez podríamos llamar la pospandemia. De igual manera, no todos están dedicados o pueden garantizar un enfoque transformador acorde a las necesidades que plantea la revolución de los cuidados. El arte y la cultura no son ajenos a la preeminencia de visiones patriarcales, tradicionales, instrumentalizadas o convencionales. De ahí la complejidad, y al mismo tiempo, lo apasionante de un campo que se antoja abierto y promisorio.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA, REVOLUCIÓN DE LA TERNURA Y LOS CUIDADOS

Si en el aula de Educación Artística el cuidado mutuo es solidario, igualitario, estamos ante un gesto amoroso. Es importante que la propia escuela y la familia eduquen a las niñas, adolescentes y jóvenes en la conciencia de que el cuidarse a una misma resulta no solo un gesto de autoestima, sino un verdadero acto político, de cara a la realidad que vivimos las mujeres. Si las mujeres asumimos nuevas formas de maternidad, de educar y de enseñar, dando espacio a las necesidades propias, el aprendizaje a las actuales generaciones no será el sacrificio de una niña que aguanta todo lo que le sucede para no incomodar, de una joven que tolera a un novio abusivo o de una madre abnegada que suele ir aparejado con una relación de chantaje y de control.

Un sistema de cuidados ligado a la escuela y a la Educación Artística debería promover, por ejemplo, la reorganización de los horarios laborales no solo de las mujeres que acaban de ser madres, sino también del padre, al nacer y a lo largo de la primera infancia. Las madres que trabajan requieren de servicios culturales y de espacios de convivencia ligadas a la escuela. La reorganización de los horarios escolares y de la vida pública, sin lugar a dudas, puede favorecer una plataforma más equilibrada de relación con los demás dentro de la vida familiar y en los entornos cercanos. Solo así, hombres y mujeres pueden darse el tiempo para atender los cuidados de las personas mayores, de los hijos, de las labores asociadas a las escuelas y de restituir la ruptura de los vínculos que se dieron durante el confinamiento.

La empatía con la que hemos de enfrentar esta vuelta a la presencialidad —después de la pandemia que ha enfrentado prácticamente a toda la humanidad—, implica una postura intercultural y feminista.

OEI

06 STEAM

PAULA ARIANE DA SILVA MORAES



EL TÉRMINO STEAM ES UN ACRÓNIMO QUE CORRESPONDE A LAS INICIALES DE LAS PALABRAS EN INGLÉS DE SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING, ARTS AND MATHEMATICS (CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA, ARTES Y MATEMÁTICAS). ES UN ABORDAJE EDUCACIONAL DESARROLLADO EN LOS ESTADOS UNIDOS COMO UNA RAMA O FORMA OPTIMIZADA DE STEM QUE SE REFIERE A LAS ÁREAS DE CONOCIMIENTO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INGENIERÍA Y MATEMÁTICAS (SCIENCE, TECHNOLOGY, ENGINEERING AND MATHEMATICS).

El término STEAM es un acrónimo que corresponde a las iniciales de las palabras en inglés de *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas). Es un abordaje educacional desarrollado en los Estados Unidos como una rama o forma optimizada de STEM que se refiere a las áreas de conocimiento de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*).

En el año 2000, la Fundación Nacional de Ciencias (*National Science Foundation, NSF)*–agencia gubernamental de los Estados Unidos que tiene como objetivo impulsar el avance de la ciencia– creó el término STEM. Se trata de un programa que nace con el objetivo de implantar nuevos proyectos educativos que desarrollen habilidades de ciencias en los estudiantes y promocionen el ingreso en carreras relacionadas con la ingeniería y las tecnologías.

Esta iniciativa surgió como una consecuencia de los resultados cada vez más negativos del informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, por sus siglas en inglés[39] (*Programme for International Student Assessment*). Es un examen internacional que evalúa el rendimiento estudiantil en las áreas de ciencias, matemáticas y lectura, rendido por los estudiantes del rango etario de los 15 años, edad correspondiente al fin de la educación básica. En el 2009, a modo de ejemplo, el *score* medio de los Estados Unidos ocupó el puesto 18º en Matemáticas y el 13º en Ciencias. Además de impulsar el aprendizaje en las Ciencias, el STEM también proponía la integración de las áreas y la conexión entre el conocimiento y el mundo real y cotidiano, teniendo como principios fundamentales la colaboración, la pesquisa, la solución de problemas y la comunicación.

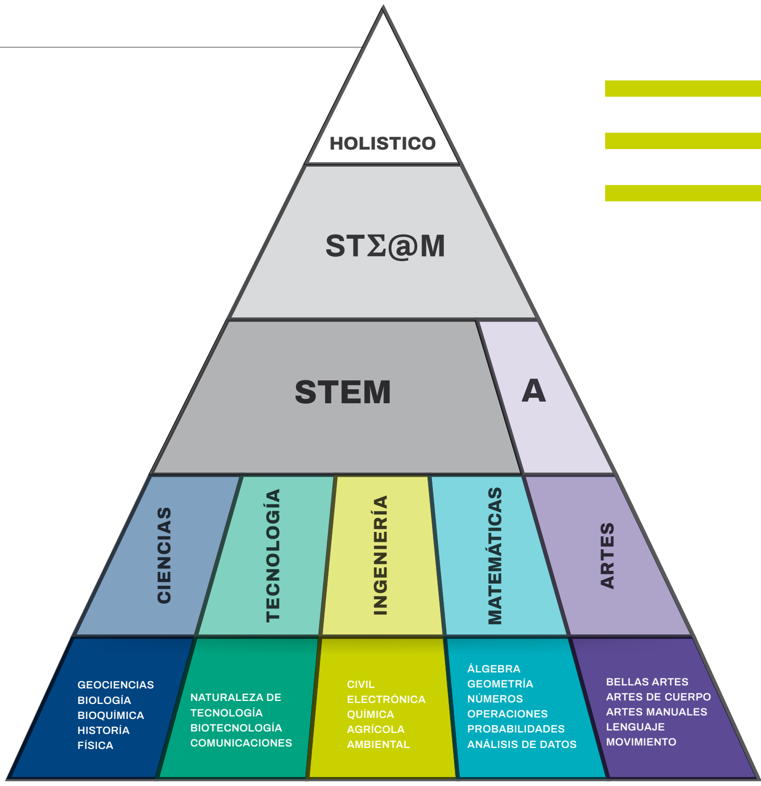
39 El informe PISA existe desde 2000 y es coordinado por La Organización para La Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y es aplicado cada tres años en todos los países miembros, que actualmente son 38. El examen tiene como objetivo la mejora de las políticas y resultados educacionales.

En el año 2013, se publicó una resolución del Congreso de los Estados Unidos (H. RES. 51, 2013-2015) [40] "expresando el sentimiento de la Casa de Representantes, se desea añadir arte y diseño en los programas Federales que objetivan las áreas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM), fomentando la innovación y el crecimiento económico en los Estados Unidos".

Antes de esta resolución, dos iniciativas defendieron la inclusión de las Artes en el abordaje STEM. La primera surgió a partir de la investigadora Georgette Yakman perteneciente a la Universidad Politécnica y Estatal de Virginia. En 2008, escribió un artículo defendiendo la idea de que las artes y los estudios sociales colaboraban con la enseñanza y el aprendizaje de factores comunes a las ciencias. Para ilustrar su propuesta, hizo un infográfico piramidal[41]. En la base de la pirámide están los contenidos específicos de cada área, identificados con diferentes colores, sugiriendo su profundización y comprensión según las decisiones de los estudiantes. Luego, en tonos más claros, pero manteniendo los mismos colores, la investigadora pone lo que ella identifica como las disciplinas específicas; las que componen la sigla STEAM. En el siguiente nivel, llamado multidisciplinario, con apenas una división, ella inserta a un lado la sigla STEM y del otro, la letra A, con el color del arte. Arriba del nivel multidisciplinario está el nivel integrador, en el que se presenta la palabra STEM (con la letra griega sigma en lugar de la E y @ en lugar de la A). En el topo de la pirámide, en el nivel universal o vitalicio, se lee la palabra Holístico.

Figura 1

Infográfico simplificado de La Pirámide STEAM.



Fuente: Elaboración propia.

40 Expressing the sense of the House of Representatives that adding art and design into Federal programs that target the Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) fields encourages innovation and economic growth in the United States. Whereas the innovative practices of art and design play an essential role in improving Science, Technology, Engineering, and Mathematics (STEM) education and advancing STEM research; [...].

41 STE@M Education: an overview of creating a model of integrative education de Georgette Yakman. Disponible en: http://steamedu.com/

A partir del año 2012, la Escuela de Diseño de Rhode Island (*Rhode Island School of Design*, RISD) inicia junto con el MIT *Media Lab* (un laboratorio de la Escuela de Arquitectura y Planificación en el Instituto de Tecnología de Massachusetts), un movimiento con el objetivo de incluir el arte y el diseño en STEM, citado como ideología académica y que también proponía desarrollar la capacidad creadora y la búsqueda de soluciones creativas. Otras universidades también pasan a integrar el movimiento:

- La Universidad de Boston (*Boston University*).
- La Escuela de Diseño de Parsons (*Parsons School of Design).*
- *Rutgers University*.
- *Yale University*.
- *Harvard University*.

Liderado desde el principio por los estudiantes de la graduación, el movimiento promueve debates, fomenta proyectos y difunde iniciativas. Actualmente, la Escuela de Diseño de Rhode Island (*Rhode Island School of Design),* está preparando una nueva herramienta denominada STEAM MAP[42] que permitirá mapear todas las iniciativas en educación Steam alrededor del globo, de forma que los propios defensores del abordaje puedan añadir informaciones al mapa compartiendo prácticas, destacando su contribución y la relevancia del diseño y del arte.

42 With the creation of the STEAM Map, individuals and organizations involved in the movement can add themselves to the online tool as a means of sharing their ideas, activities and successes in this arena, connecting with others and showing decision makers the impact of and support for STEAM worldwide. Disponible en: https://www.risd.edu/news/for-press/press-releases/rhode-island-school-design-launches-steam-map-demonstrate-global

UNA EXPERIENCIA DE RENOVACIÓN CURRICULAR

En 2013 formé parte del equipo que inició las discusiones para la implementación del Steam en el Colégio Bandeirantes en São Paulo[43], una escuela privada fundada hace 78 años. En ese año, Cristiana Mattos Assunção era la coordinadora de Ciencias y del laboratorio de Biología, además de la responsable de la implementación del Steam en el currículo del Colegio Bandeirantes. A finales del año 2013 fueron creados equipos multidisciplinarios para establecer la nueva disciplina, ya que el colegio ofrecería en el currículo las clases de Steam. A lo largo del 2014, el equipo compuesto de profesores de Artes, Química, Física, Biología y Matemáticas realizaba encuentros semanales para compartir sus estudios sobre Steam y desarrollar el nuevo curso.

No había ninguna escuela que ofreciera el curso de Steam en Brasil. Los profesores con quienes hablábamos fuera del colegio no sabían de qué se trataba el abordaje y las principales referencias venían de Estados Unidos. Si bien, algunos profesores ya habían escuchado al respecto de Steam en congresos sobre la enseñanza de Ciencias, no era utilizado en la práctica de los profesores brasileños. Entre los de Artes, el Steam era igualmente desconocido, nunca supe de cualquier mención al término hasta aquel momento en congresos, debates, publicaciones o exposiciones.

La posibilidad de crear un curso que formara parte del currículo –en el que todos los alumnos de la Enseñanza Media tendrían 200 minutos de Steam por semana–, se presentó como una importante situación de aprendizaje para los profesores, que tendrían que repensar sus prácticas, métodos y contenidos curriculares. Los profesores pasarían a compartir las clases y las aulas desarrollando los proyectos con compañeros de otras disciplinas.

43 https://colband.net.br/steam/steam

La implementación sucedió en el 2016, empezando con el primer año de la Enseñanza Media, luego con el segundo año en el 2017 y, por fin, el tercer año en el 2018. Al final de la Enseñanza Media, los estudiantes están listos para rendir los exámenes de ingreso a las universidades y pueden elegir la carrera que desean seguir.



El curso de Steam se estructuró de la siguiente forma:

1. En el primer año, los estudiantes desarrollaban cuatro proyectos, uno por bimestre, que correspondían a un modelo de coche de carreras, una maqueta de Bauhaus, una botella de agua y un objeto cinético.

2. Después de la pandemia de la COVID-19 la escuela adoptó el sistema de trimestres, suprimiendo el proyecto de la botella de agua.

4. En el segundo año, los alumnos crearon un único proyecto anual, que tenía como objetivo las habilidades de comprensión y de escritura científicas. Todas las actividades “*hands-on*” son desarrolladas con ese objetivo.

5. Los alumnos del tercer año también tienen un único proyecto anual, centrado en el diseño. Las construcciones enfocan la elaboración de un único prototipo sugerido por los propios alumnos. Primero, ellos pesquisan y eligen uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU –ODS–[44] y proponen algún producto que pueda colaborar para alcanzar ese objetivo.

6 Las actividades y los conceptos trabajados en cada proyecto son desarrollados por los profesores especialistas en cada área y luego, mediante oficinas entre los propios profesores, se comparten con todo el equipo docente. Los profesores regularmente pasan por formaciones y entrenamientos para asegurarse de que las clases, que son ministradas en parejas[45] de profesores de áreas diferentes, tengan la misma calidad de enseñanza.

44 Los Objetivos de Desarrollo Sostenible son una meta global propuesta por las Naciones Unidas en 2015, que comprende 17 objetivos para alcanzar La Agenda 2030 promoviendo acciones y concientización para erradicar la pobreza y proteger el medio ambiente, el clima, y garantizar que las personas vivan en paz y prosperidad. Disponible en: https://brasil.un.org/pt-br/sdgs

45 El grupo de docentes de STEAM del Colégio Bandeirantes se compone de profesores de Artes, Biología, Física y Química.

CAMINOS DEL STEAM EN BRASIL

Para las artes, el Steam hizo posible la entrada de esa área en la enseñanza media. En los documentos oficiales que establecen las normas para la educación en Brasil, la *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), no dejan claro la obligatoriedad de la enseñanza de Artes al reformular el artículo 26, párrafo 2º, en 2017, en el que se afirma que *"la enseñanza de arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá componente obligatorio del currículo de la Educación Básica"* sin especificar en qué años eso debería suceder[46].

Teniendo en cuenta que la educación Básica en Brasil comprende la Educación Infantil (niños de 4 y 5 años), la Enseñanza Fundamental del 1º al 9º año (de los 6 a los 14 años) y la Enseñanza Media de 1º a 3º (de 15 a 17 años) cada institución escolar, sea pública o privada, puede elegir en qué años desea ofrecer Arte en el currículo. La mayoría de las escuelas lo hacen en los años iníciales de la Enseñanza Fundamental en 5º año (niños con 10 años), una o dos veces a la semana y, en algunos casos, las horas son compartidas entre Música y Artes Visuales. En los años finales de la Enseñanza Fundamental (de los 11 a los 14 años), muchas escuelas ofrecen una clase a la semana en cada año, pero hay muchos casos de clases que son ofrecidas apenas en uno o dos de los cuatro años.

La Base Nacional Comum Curricular (BNCC), es el documento oficial de 959 páginas que define el conjunto de "aprendizajes esenciales" que los alumnos, en toda la nación, deben desarrollar a lo largo de la Educación Básica. Ese documento –que tiene su versión final publicada en el 2018–, posee carácter normativo y es aplicado a todas las unidades escolares, sean públicas o privadas, según la LDB. Si bien, el término Steam no esté presente en el documento, es constante el crecimiento del interés por el abordaje en Brasil.

El material didáctico adoptado en las escuelas públicas pasa por una evaluación unificada mediante el Programa Nacional do Livro de Material Didático (PNLD), que anualmente publica un edicto en el que se puedan inscribir los libros para que los elijan las escuelas. El listado con los libros elegidos, alrededor de diez para cada área, se encuentra en una plataforma digital para que, luego de la elección de la escuela, sean comprados y repartidos por el Ministerio de Educación. Las escuelas privadas eligen libremente sus materiales y en muchos casos desarrollan su propio material. Desde 2019, han sido seleccionados libros por el PNLD para la Enseñanza Media que presentan proyectos de Steam, lo que colaboró con la divulgación del abordaje entre los profesores de la enseñanza media.

Una iniciativa que se merece nombrar es la de algunas empresas que invierten en el desarrollo social y en institutos o fundaciones donde se promueve la formación de profesores en Steam. Las habilidades desarrolladas en Steam se muestran como de gran valor para las empresas (trabajos por proyectos, dinámicas de grupo, pensamiento e innovador), además de otras previamente nombradas.

La Fundación Arcelor Mittal[47] invierte en educación como uno de sus principales ejes de actuación y posee algunas iniciativas que merecen ser destacadas como la Liga de Steam que reúne profesores en todo el territorio del país, involucrando hasta el momento a más de 2500 educadores de 800 escuelas públicas y privadas. Asimismo, mantiene una cohorte[48] de educadores que actúan en proyectos de Steam con el objetivo de formar a otros educadores que sean referencia en el abordaje. Todos los participantes reciben soporte para la elaboración de pesquisas, tutorías con especialistas, patrocinio para la participación en congresos, encuentros *online* y certificación.

Para este artículo, se investigaron 11 escuelas privadas que figuran entre las más valoradas en el

46 Ley Nº 9394, de 20 de diciembre de 1996, que establece las normas de la Educación Nacional. Disponible en: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm, acceso en 09/10/2022.

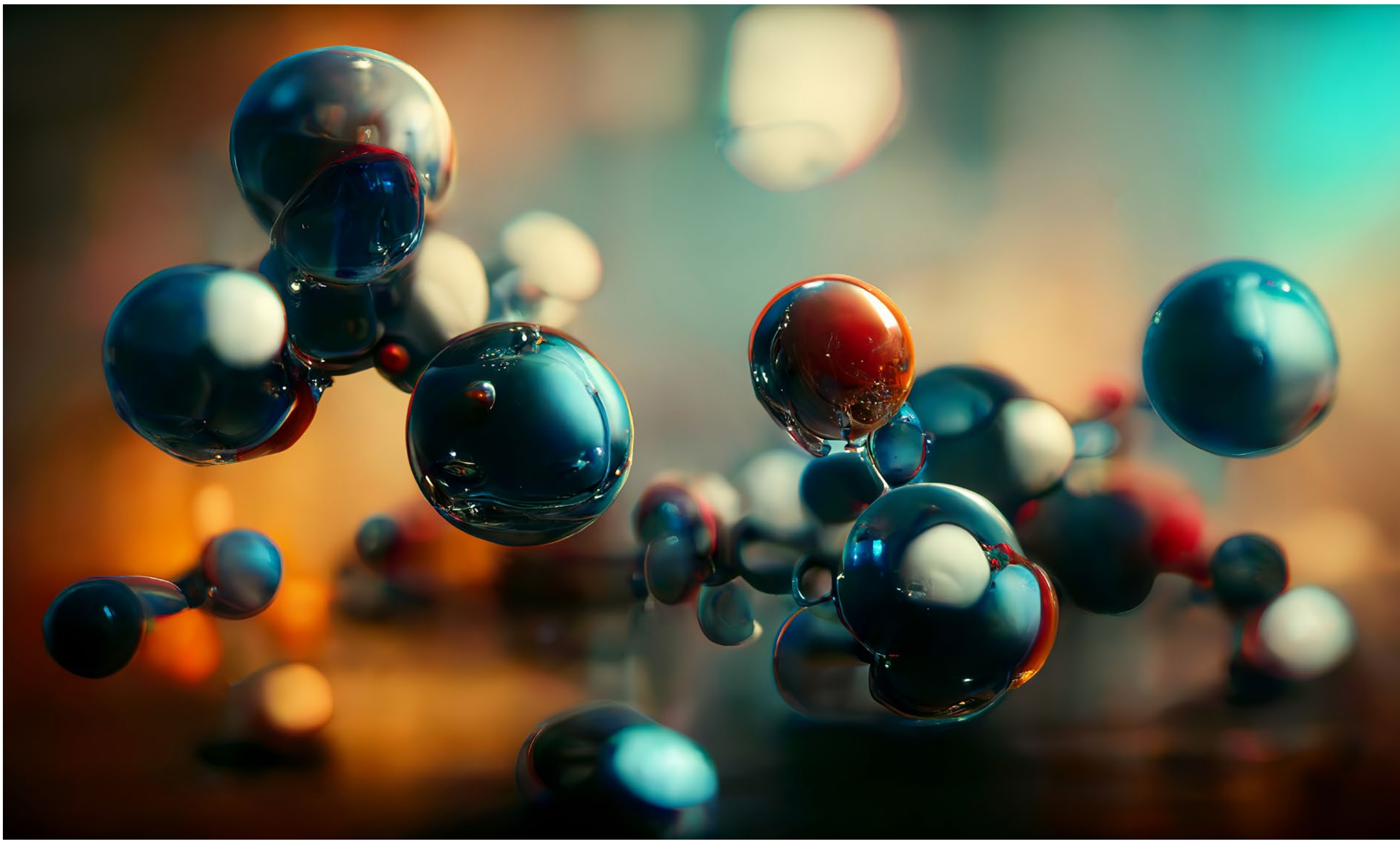
47 A Fundação ArcelorMittal hace parte del grupo brasileño de mismo nombre que produce acero y actúa en la minería y generación de energía.

48 Coorte es el término utilizado para nombrar un grupo de personas que proporciona material para los estudios comparativos. Fí

país en los últimos cinco años y obtuvieron los diez mejores resultados en el Exame Nacional do Ensino Medio (ENEM)[49]. Apenas una, el Colegio Dante Alighieri, en San Pablo, informa en su sitio web de clases con el abordaje Steam, sigla a la que se le añadió una S, y se llama Steam-S, un componente curricular que integra los campos de Steam con las Ciencias Sociales. También en San Pablo, el Colégio São Luis nombra apenas una charla ofrecida a los profesores sobre el abordaje Steam y menciona un Laboratorio de Resolución de Problemas, en el cual podemos suponer que algunas prácticas análogas al abordaje Steam tengan lugar. Además, ofrece clases curriculares de Steam del primer al sexto año (primeros años de la Enseñanza Fundamental). El Colegio Bernoulli, en Belo Horizonte, Minas Gerais, menciona una actividad llamada *Maker Day* que también se relaciona con uno de los principios de Steam; el *"hands-on"*. El Instituto Dom Barreto e Teresina, Piauí, posee en su listado de materiales la colección Missão Maker, adoptadas para los 6º, 7º y 8º años de la Enseñanza Fundamental, lo que puede indicar una práctica asociada al Steam.

No se encontraron menciones al Steam en otras escuelas investigadas: el Colégio São Bento, en Rio de Janeiro; el Colégio Ipiranga, en Petrópolis, Rio de Janeiro; el Colégio Objetivo Integrado, en São Paulo, los Colégios Farias Brito e Ari de Sá, ambos en Fortaleza, Ceará; el Colégio Fibonacci, en Ipatinga, Minas Gerais y el Sistema Equipe Eirelli, en Belém, Pará.

49 El examen evalúa el desempeño de los estudiantes que terminaron la Enseñanza Media.



CONSIDERACIONES FINALES

De la misma manera que hay desigualdad social en Brasil, la educación también encuentra diferentes situaciones y realidades. Según el último Censo Escolar de 2021, existen 178,4 mil escuelas de Educación Básica en Brasil y más de 80% de los estudiantes brasileños atienden a escuelas públicas[50]. Al ofrecer una Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que todas las escuelas deben seguir, sabemos que su implementación varía bastante y es afectada por aspectos geográficos, políticos y económicos. De esa manera, un abordaje como Steam, para ser implementada, también depende de las condiciones específicas locales

La manutención de un curso de Steam puede ser bastante costosa. En el caso del Colégio Bandeirantes –cuya implementación fue nombrada anteriormente, el presupuesto de 2022– fue de 150 mil reales, monto direccionado para materiales de clase, manutención de equipamientos, eventos y formación de profesores. La actual coordinadora, Mariana Peão Lorenzin (desde 2017) –que comparte el puesto con Renato Pacheco Villar (desde 2020) –, no posee el presupuesto de la implementación inicial, pero es dato conocido que sobrepasó en muchas veces los costos para su manutención anual.

Con el objetivo de implementar el Steam sin la necesidad de inversiones, el libro ***Integrando Saberes: Ciencias de la Naturaleza***, escrito por mí en coautoría con Aline Regina Ruiz Lima, profesora de Biología y por Marly Machado Campos, profesora de Física, cuenta con dos proyectos Steam. Los proyectos son “Matriz Energética”, que propone la construcción de una mini usina hidroeléctrica y el otro proyecto es “La cocina del Futuro”, que tiene como producto final la creación de un prototipo de cocina. En los dos proyectos se desarrollan diferentes estudios e investigaciones sobre el contenido del tema antes de la construcción, incluso de diferentes dispositivos y matrices exploradas en otros países y comunidades. El material para profesores que viene con el libro explica sobre el abordaje Steam y orienta al profesor para que siga sus propios caminos.

Participar como educadora de arte de la autoría de un libro direccionado a los estudios de las ciencias, creó nuevamente una importante apertura para la introducción del pensamiento artístico con el pensamiento científico, no solo en los proyectos de Steam, sino también, en los otros cuatro proyectos que componen el material. La lectura de imágenes, la composición y la preocupación estética resonaron a lo largo de todos los proyectos que componen el libro. Los materiales sugeridos y las vivencias prácticas, siempre son direccionadas para el uso de materiales que ya están disponibles en las escuelas, o que pueden ser aprovechados de otros materiales que se iban a descartar, colaborando con el cuidado, con una mentalidad más sostenible y permitiendo que su uso se dé también en escuelas que no disponen de presupuesto. Ese también, fue uno de los factores que hizo que la obra fuese aprobada en el Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Aunque el arte haya encontrado apertura para componer los currículos que antes la excluían, todavía hay un largo camino por delante. Los profesores de esta especialidad siempre están en número menor que los de ciencias y necesitan justificarse más; argumentar más para que se respeten los contenidos artísticos. No se trata de imponer una superioridad de ninguna área, sino de una convivencia que entienda que los fenómenos poseen la misma importancia bajo cualquier óptica.

50 Realizado anualmente, o Censo Escolar coleta dados de todas as escolas no Brasil, em duas etapas, na matrícula e ao final do ano, o que permite verificar o rendimento dos alunos e a evasão escolar. https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar



07 PROPUESTA

Tras diversas reuniones del grupo de expertas se planteó la acción en torno a cinco grandes líneas de trabajo:

1. COMPETENCIAS EN EL ÁMBITOEDUCATIVO.
2. FORMACIÓN DE FORMADORES.
3. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS.
4. ALIANZAS ENTRE EL MUNDO EDUCATIVO Y EL CULTURAL.
5. COMPROMISO PÚBLICO.

COMPETENCIAS

Educar a través de competencias implica un gran conocimiento de las áreas curriculares con las que el o la docente va a trabajar. Supone, ser capaz de trenzar las competencias en la práctica educativa del día a día, implicando diversas disciplinas y materias, sabiendo tomar de cada una de ellas los elementos que se imbrican en una u otra situación de aprendizaje.

Desarrollar la competencia cultural y artística en el alumnado, requiere de un conocimiento amplio y profundo no solo de técnicas artísticas, sino de las funciones sociales, antropológicas, terapéuticas y de análisis visual y sensorial.

El educador Elliot Eisner señalaba hace décadas, que es importante aplicar la “transferencia distal”, ya que permite a los estudiantes ver conexiones en ámbitos que aparentemente se alejan del campo en el que ocurrió el aprendizaje original y, posibilita, la aplicación en un espacio mucho más amplio. Saber ver y relacionar lo que vemos, no solo es importante para un buen conocimiento artístico –como hemos señalado anteriormente–, sino que es esencial para la Física, la Botánica, la Robótica, las Matemáticas, etc. En el Arte, se aprende, sin embargo, de modo natural. Desarrollar de modo orgánico esa competencia en la escuela requiere de una formación profunda, rigurosa y eficiente.

FORMACIÓN DE FORMADORES

Unido al apartado anterior, esa formación específica, profunda y rigurosa para poder desarrollar esa competencia en el alumnado, es imprescindible en los y las formadoras. La educación de maestras y maestros no puede continuar formando de forma superficial a los docentes, sino que debe comprome-

terse en la formación creadora, en la creación y alfabetización visual y en todos los aspectos que implica el pensamiento visual, que es el pensamiento que prima en el siglo XXI.

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

Es necesario el desarrollo de indicadores cualitativos que permitan evaluar las competencias culturales, creativas y artísticas. Es precisamente, la dificultad de encontrar indicadores cuantitativos, lo que ha llevado a eliminar la evaluación de estas competencias, esenciales en el desarrollo de niñas, niños y jóvenes. Esto, ha dado como resultado la existencia y puesta en práctica de pruebas donde la evaluación de la calidad educativa pasaba por alto y de algún modo despreciaba las competencias relacionadas con las Humanidades y las Artes, la capacidad creadora, la imaginación, el pensamiento visual y las competencias culturales.

Se hace imprescindible, en un mundo plagado de símbolos e imágenes –donde es necesario una ciudadanía imaginativa, creativa, tolerante y participativa–, establecer nuevas pruebas que puedan observar el desarrollo de estas competencias.

ALIANZAS ENTRE EL MUNDO EDUCATIVO Y EL CULTURAL

Es imprescindible un pacto entre la cultura y la educación, por la importancia de su retroalimentación. Sin Educación Artística, no hay artistas, no hay ciudadanos y ciudadanas que aprecien, disfruten y preserven el patrimonio. Solo con una coordinación efectiva entre el mundo educativo, las escuelas, el mundo cultural, los museos y centros culturales, la educación se hace porosa, se corporeiza en la contemplación, uso y apreciación del patrimonio y la cultura se hace viva a través de sus ciudadanos más jóvenes. El derecho a la cultura, el derecho a la educación artística implica un compromiso efectivo, claro y decidido entre ambos campos.

COMPROMISO PÚBLICO

El Estado debe comprometerse con la Educación Artística. El derecho a la cultura –recogido en la declaración de los Derechos Humanos–, el derecho a su construcción continua y a la renovación activa de la misma; es un aspecto esencial del desarrollo humano. Si la brecha digital arrincona a sectores de la población, la brecha cultural amenaza a la exclusión de los más desfavorecidos.

PRÁCTICAS A ABANDONAR

- Abandonar la idea de la creación o el arte como superfluo.
- Abandonar al arte como distracción.
- Abandonar el pensamiento compartimentalizado.
- Abandonar la idea de consumo.
- Abandonar el pensamiento cartesiano.
- Abandonar la memorización sin contexto ni sentido.
- Abandonar las prácticas ligadas a saberes técnicos desligados de aspectos globales y holísticos.
- Abandonar el disciplinamiento corporal.
- Abandonar la idea de departamentos estancos.

PRÁCTICAS A REFORZAR

- Reforzar el pensamiento crítico.
- Reforzar el diálogo intercultural.
- Reforzar la visión del arte como experiencia.
- Reforzar la simultaneidad e hipertextualidad.
- Reforzar el manejo de lo impredecible, la incertidumbre, los diversos puntos de vista.
- Reforzar la transferencia distal de la educación artística.
- Reforzar el arte como cognición y emoción.
- Reforzar el papel de la creación artística en el desarrollo del bienestar y la salud emocional del alumnado.
- Reforzar el uso de nuevos lenguajes.
- Reforzar la transversalidad.
- Reforzar el trabajo con artistas.
- Reforzar la cooperación entre administraciones.

PRÁCTICAS A APORTAR

- Incorporar la figura de coordinación de arte y cultura en los centros educativos, que implique programación y coordinación continua entre espacios educativos y culturales.
- Dotar a la figura de coordinación de arte y cultura de implicación en el bienestar psicoemocional del alumnado. En colaboración con la coordinación de bienestar del centro educativo, darle la oportunidad de desarrollar proyectos internos que favorezcan la convivencia, la autoestima y el respeto a través del arte.
- Incorporar, allá donde se necesite, a la o el especialista en Educación Artística en ámbitos educativos obligatorios.
- Garantizar la formación profunda y crítica en Educación Artística de las y los maestros que asegure un desarrollo eficiente y eficaz de la competencia en cultura y educación.
- Incorporar un pacto de Estado y Autonómico por la Educación Artística y Cultural desde los primeros años.

08 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. M. (1995). *Abordagem Triangular não é receita pronta*. In: Arte na Escola: Anais do primeiro seminário nacional sobre o papel da arte no processo de socialização e educação da criança e do jovem. São Paulo: UNICSUL.

- CADS. (2018). Consell Assessor per al Desenvolupament Sostenible (Catalunya), L'Agenda 2030: transformar Catalunya, millorar el món: els reptes per a l'assoliment dels Objectius de Desenvolupament Sostenible a Catalunya. Primera edició. https://cads.gencat.cat/ca/Agenda_2030/informe-cads-agenda-2030/ods-4/

- Campos, M., Moraes, P. y Lima, A. (2020). *Integrando Saberes: Ciências da Natureza.* São Paulo: Universo dos Livros, 2020.

- Calder, A. J.; Lawrence, A. D. & Young, A.W. (2001). Neuropsychology of fear and loathing. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 352-363.

- Castellanos, L. (2022). *La marcha del #Terremoto Feminista. Historia ilustrada del patriarcado en México*. México, Grijalbo.

- Comisión Internacional de Juristas (ICJ). *Comentario del Protocolo Facultativo del Pacto International de Derechos Económicos Sociales y Culturales* (2008). Disponible en: https://www.refworld.org.es/docid/57f76cf6a.html [Accesado el 22 diciembre 2022].

- Consejo Asesor Desarrollo Sostenible – Cataluña. La Agenda 2030: transformar Cataluña, mejorar el mundo. https://cads.gencat.cat/web/.content/Documents/Informes/2016/Agenda_2030_CAT/ODS-4.pdf

- Convenio Andrés Bello. (2004). *Somos Patrimonio. Experiencias de apropiación social del patrimonio cultural y natural*. Bogotá, Colombia, CAB.

- Cozolino, L. (2014). *The neuroscience of human relationship*. Attachment and developing Social Brain. New York: W.W. Norton & Company.

- Cunha, F.P. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais.* São Paulo: Cortez.
- Damasio, A. (2011). *El error de Descartes*. Barcelona. Destino.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (compendio). Paris, UNESCO.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Baich and Company,
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández Azcorra, C. y Vida Arjona T. (2020). *La educación socioemocional; actividades de educación básica con alumnos*. México, Trillas.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro; una aproximación cognitiva a la creatividad.* México, Paidós.
- Gardner, H, Feldman D.H, Krechevsky, M. (2001). *El proyecto Spectrum*. Madrid, Ediciones Morata. 4v.
- GESAC (2021). *La reconstrucción de Europa. La economía de la cultura y la creatividad antes y después de la COVID-19*. GESAC.
- González Casanova, J.M. y Geneviève, S. (2019). *Artropología, un acercamiento entre dos disciplinas*. Secretaría de Cultura, FONCA.
- Hawkes, J. (2020) *El cuarto pilar de la sostenibilidad*. México, Ediciones El Milagro.
- Hooks, B. (2020). *Teoría feminista de los márgenes al centro*. Madrid, Traficante de Sueños, Mapas.
- Hooks, B.l (2021). *El deseo de cambiar; hombres, masculinidad y amor*. Edicones Bellaterra.
- INEGI. Módulo sobre ciberacoso. Comunicado de prensa 371/21. 5 de julio de 2021. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/MOCIBA-2020.pdf
- Jiménez, L. (2016). *Arte para la convivencia y educación para la paz*. México, Fondo de Cultura Económica. (Colección Biblioteca Mexicana).
- Jiménez, L. (2021). *Cultura en tiempos de COVID-19. La naturaleza reclamó su reino*. Disponible en: https://www.agenda21culture.net/sites/default/files/lucina_jimenez_-_article_-_culturecovid19_-_spa.pdf

- Las Tesis, Colectivo (2021). *Quemar el miedo; un manfiesto*. México, Planeta.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3&isAllowed=y, acesso em 05/10/2022.

- López-Linares, J. L. (director). Altamira, el origen del arte (documental). Radio Televisión Española.https://www.rtve.es/play/videos/somos-cine/altamira-el-origen-del-arte/5634856/.

- López Fernández-Cao, M. (2015). *Para qué el arte. Reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid. Fundamentos.

- López Fernández-Cao, M. (2017). *La necesidad del arte en la educación*. Lección inaugural en la Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.

- Llopis, M. (2021). *La revolución de los cuidados*. Bilbao, Txalaparta.

- *Manifiesto surrealista*. En: https://proyectoidis.org/manifiesto-surrealista/. Consultado en septiembre de 2022.

- Meneguzzo, M., Fontán del Junco, M. y Capa, A. (Eds). (2022). Bruno Munari. Catálogo Fundación Juan March.

- Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Brasília. MEC, (2018).

- Munari, B. (1992). *Verbale scritto*. Il Melangolo.

- Naciones Unidas: Observación general no. 21, Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párr. 1a del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturas [i.e. Culturales]) (un.org). https://digitallibrary.un.org/record/679355?ln=es

- ONU: Mujeres. *La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento*. Disponible en: https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19 - facts

- ONU: *Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos*, 10 diciembre, 1948, 217 A (III), disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/47a080e32.html [Accesado el 22 Diciembre 2022]

- ONU: *Asamblea General, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI), de 16 de diciembre de 1966, 16 diciembre, 1966, Naciones Unidas, Serie de Tratados, vol. 993, p. 3.

- ONU: "*Resolución A/RES/70/1 Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*", 25 de noviembre de 2015. [edición electrónica] https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf

- ONU: *Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (CESCR), *Observación general Nº 21, Derecho de toda persona a participar en la vida cultural (artículo 15, párrafo 1 a), del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturas)*, 21 Diciembre 2009, E/C.12/GC/21, disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/4ed35beb2.html [Accesado el 22 Diciembre 2022]

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). 1972. *Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial Cultural y Natural*. World Heritage Convention, consultado el 20 de noviembre de 2022, https://whc.unesco.org/ archive/convention-es.pdf

- Panksepp, J. (2003a). At the interface of the affective, behavioral, and cognitive neuroscience: Decoding the emocional feelings of the brain. Brain and Cognition, 52, 4-14.

- RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE DERECHOS CULTURALES (2013): *Informe Experta libertad artística y creatividad,* documento A/HRC/23/34.

- RELATORA ESPECIAL DE NACIONES UNIDAS SOBRE EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2021): *Derecho a la educación: las dimensiones culturales del derecho a la educación o el derecho a la educación como derecho cultural*. A/HRC/47/32.

- RESOLUCIÓN DEL CONSEJO de 16 de noviembre de 2007 relativa a una Agenda Europea para la Cultura (2007/C 287/01).

- Rivas Herrero, P. (2011). Genealogía de la diversidad: la diversidad cultural como poder constituyente. A 'Ware'leku núm. 1'. *Revista de Investigación en Cultura y Desarrollo.* Girona: Universitat. [Consulta: 27 febrer 2022]. Disponible en: https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/4030/Walekeru-Num1-p20.pdf?sequence=1

- Rodulfo, M. (1992). *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Ediciones Paidós, Psicología Profunda.

- Rodulfo, R. (1999). *Dibujos fuera del papel*. Buenos Aires, Paidós, Psicología Profunda.
- Romero Rodríguez, J. (2010). Creatividad distribuida y otros apoyos para la educación creadora. *Revista Pulso*, *33*, 97-102.
- Segato, R. (2018). *La guerra contra las mujeres.* Buenos Aires, Prometeo.
- Segato, R. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia; ensayo sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- Souza, David A; PILECKI, Tom. From STEM to STEAM: using brain-compatible strategies to integrate the arts. Thousand Oaks: Corwin, 2013.
- *UNESCO (2003): Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, París, UNESCO.
- UNESCO (2003): *Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006): *Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Hoja de Ruta para la Educación Artística. Lisboa: UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros; un nuevo contrato social para la educación*. París, Francia. UNESCO, Fundación SM.
- Violencia de género en las escuelas. Consultado en: https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/violencia-escolar-razones-genero#:~:text=Esta%20violencia%20implica%20maltrato%20sexual,de%20relaciones%20desiguales%20de%20poder
- Winicott, D. (1993). *Realidad y Juego. Barcelona.* Gedisa.
- Yakman, G. (2008). *STEAM Education.* Virginia Tech HYPERLINK". Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education Acesso em 10/10/2022.
- Zaidel, Dalhia W. (2016). *Neuropsychology of Art*. Oxon. Routledge.

OEI

Organización de Estados Iberoamericanos

Organização de Estados Ibero-americanos

C/ Bravo Murillo 38
28015 Madrid, España
Tel.: +34 91 594 43 82
oei@oei.int

oei.int